



HÖGSKOLAN
DALARNA

Utbildning & Lärande

EDUCATION & LEARNING

VOL 18, NR 1 2025
UTBILDNING & LÄRANDE

ISSN: 2001-4554

ANSVARIG UTGIVARE: IRIS RIDDER

LAYOUT: SOFIA LINDÉN

COPYRIGHT: IRIS RIDDER; JONAS ASPELIN, DANIEL ÖSTLUND &
ANDERS JÖNSSON; JAANA NEHEZ, KATINA THELIN, VERONICA
SÜLAU, EVA KANE & KARIN RÖNNERMAN; HELENA HANSEN & ANN-
CHRISTINE VALLBERG ROTH; JOHANNA LUNDQVIST, MARGARETA
SANDSTRÖM, KARIN FRANZÉN, GUN-MARIE WETSO, ULRICA
LARSDOTTER BODIN & PETRA RUNSTRÖM NILSSON; SANNA
HEDRÉN & MARIA HJALMARSSON; MARIA OLSSON; KRISTINA
AXELSEN IVARSON

ADRESS:
ATT: IRIS RIDDER
HÖGSKOLAN DALARNA
HÖGSKOLEGATAN 2
SE-791 88 FALUN

E-POST: UTBILDNING-OCH-LARANDE@DU.SE

Utbildning & Lärande är en vetenskaplig tidskrift som startade hösten 2005 och som från och med 2018 utges av forskningsprofilen *Utbildning och lärande*, vid Högskolan Dalarna, efter ett övertagande från *Institutionen för hälsa och lärande* vid Högskolan i Skövde. Tidskriften består företrädesvis av vetenskapliga artiklar av relevans för pedagogiska praktiker och berör aktuella ämnesområden kopplade till utbildning, skola och andra arenor för lärande. De artiklar som utges i tidskriften har genomgått kritisk granskning enligt gängse peer-reviewförfarande.

Utbildning & Lärande vänder sig till forskare, verksamma lärare, lärarutbildare och studerande samt till andra aktörer inom skola och utbildning. Utförligare presentation, inbjudan att insända bidrag och författarinstruktion samt prenumerationsinformation finns på webbsidan för Utbildning & Lärande: <https://www.du.se/tidskriftenUoL>

Allt material i tidskriften Utbildning & Lärande publiceras med öppen tillgång (open access) under Creative Commons CC-BY 4.0 (Attribution-NonCommercial-NoDerivatives). Det innebär att allt innehåll är fritt tillgängligt att kopiera och vidare distribuera så länge som du anger namnet på författaren eller författarna och länkar till artikeln. Du får däremot inte ändra i innehållet eller använda materialet för kommersiella ändamål. Upphovsrätten till innehållet tillhör författarna.

HUVUDREDAKTÖR:

Iris Ridder, docent, universitetslektor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

REDAKTIONSRÅD:

Jörgen Dimenäs, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Jan Håkansson, professor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

Jonathan White, docent, universitetslektor i engelska, Högskolan Dalarna

Mikael Berg Hedström, docent, universitetslektor i pedagogiskt arbete, Högskolan Dalarna

ANSVARIG UTGIVARE:

Mats Tegmark, vice ordförande i I-LUN, Högskolan Dalarna

Innehåll

5	Introduktion: Samarbete och frihet i lärande. Perspektiv på skolutveckling och pedagogisk praxis <i>Iris Ridder</i>
8	Speciallärares och specialpedagogers relationskompetens i arbete med elevers kamratrelationer och med relationer till elevernas föräldrarektors rörlighet i Sverige: En kunskapsöversikt <i>Jonas Aspelin, Daniel Östlund & Anders Jönsson</i>
30	Kunskapsbildning för professionellt lärande genom kollegiala samtal <i>Jaana Nehez, Katina Thelin, Veronica Sülau, Eva Kane & Karin Rönnerman</i>
49	STREAM-didaktik i förskola med litteracitet(er) i fokus – mellan att öppna för det okända och söka efter det kända <i>Helena Hansen & Ann-Christine Vallberg Roth</i>
75	A School Improvement Project about Digital Technology and Differentiated Instruction: Outcomes and a Project Model <i>Johanna Lundqvist, Margareta Sandström, Karin Franzén, Gun-Marie Wetso, Ulrika Larsdotter Bodin & Petra Runström Nilsson</i>
95	Erbjudanden om barns meningsskapande i lärarledda aktiviteter i fritidshem <i>Sanna Hedrén & Maria Hjalmarsson</i>
115	Risk eller frisk? Tvärprofessionell samverkan för att förebygga att barn i förskola och skola hamnar i svårigheter <i>Maria Olsson</i>
135	Masterutdannede barnehagelærere – mellom myndighetenes intensjoner og barnehageeierens ansvar <i>Kristina Axelsen Ivarson</i>

Introduktion: Samarbete och frihet i lärande. Perspektiv på skolutveckling och pedagogisk praxis

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.55225>

En av människans mest grundläggande drivkrafter är att söka social acceptans och bygga relationer genom samarbete. Denna insikt står i kontrast till en människosyn som betonar individens konkurrens- och överlevnadsdrift, och har varit en central tolkning av vissa teorier, till exempel hos Charles Darwin och Richard Dawkins. Teorierna har haft betydande konsekvenser för hur vi förstått mänskligt beteende och har använts för att rättfärdiga sociala och politiska ideologier genom historien. I sin bok "Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren" (2006) undersöker Joachim Bauer människans inneboende benägenhet för samarbete snarare än konkurrens. Hans bok ger oss som arbetar med utbildning och lärande en viktig påminnelse: det är människans biologiska och psykologiska tendens att samarbeta som utgör grunden för vår existens och som ligger i hjärtat av vårt arbete. I många delar av världen präglas samhället av en ökad betoning på konkurrens, snabb ekonomisk tillväxt och ideologiska splittringar. Dessa faktorer bygger ofta på en föreställning om individen som en själv tillräcklig aktör snarare än som en del av ett större socialt sammanhang. Det är i denna kontext som behovet av att återvända till en syn på människan som en samarbetande och relationsorienterad varelse blir allt viktigare att belysa.

Att skapa meningsfulla relationer och samarbeta för gemensam nytta är en förutsättning för att driva ett framgångsrikt projekt. När jag nyligen tog över som chefredaktör för *Utbildning och Lärande* fick jag förmånen att fortsätta en redaktionell tradition som har funnits under lång tid, inte minst under ledning av min föregångare, Sara Irisdotter Aldenmyr. Denna tidskriftsvolym, som nu föreligger, har också skapats i samarbete med henne, eftersom jag tog över under den pågående processen med utgivningen av detta nummer. Jag vill här uttrycka mitt varmaste tack till henne och till övriga redaktionen. Det är inte bara det effektiva redaktionssamarbete som bygger på ömsesidig förståelse, öppen kommunikation och ett gemensamt mål, som är viktigt för oss. Dessa förutsättningar är också centrala i klassrummet, där lärare och elever ständigt navigerar i ett nätverk av relationer. Oavsett om vi talar om relationer mellan lärare och elever, mellan kollegor eller mellan föräldrar och skola, visar forskning att samarbete är grundläggande för att skapa lärande och utveckling. Flera artiklar i denna volym berör också detta när de belyser hur relationskompetens, genom samarbeten mellan lärare, föräldrar och elever, spelar en nyckelroll i att skapa trygga och effektiva lärandemiljöer. Artiklarna kan sammanfattas som olika aspekter av professionell kompetens och samarbete i pedagogiska miljöer, med ett särskilt fokus på relationer och didaktiska metoder som verktyg för att stödja lärande och utveckling, både på individ- och gruppnivå. Tre teman framträder i volym 18, nr 1. Det första temat handlar om just relationskompetens och samarbete, och här ingår Jonas Aspelin

et al. samt Jaana Nehez et al:s bidrag. Det andra temat fokuserar på didaktiska metoder och kompetensutveckling, med artiklar från Helena Hansen och Ann-Christine Vallberg Roth, Johanna Lundqvist et al. samt Sanna Hedrén och Maria Hjalmarsson. Det sista temat rör kompetensutveckling och ledarskap, där bidrag kommer från Maria Olsson och Kristina Axelsen Ivarson.

”Relationen mellan elev och lärare utgör undervisningens hjärta, och därmed även grunden för organisering och hantering av klassrumssituationer,” skriver Jonas Aspelin et al. i ”Speciallärares och specialpedagogers relationskompetens i arbete med elevers kamratrelationer och med relationer till elevernas föräldrar”. Författarna diskuterar hur speciallärare och specialpedagoger ser på relationskompetens i sitt arbete med elever och föräldrar samt lyfter fram vikten av samarbete för att skapa trygga och effektiva lärandemiljöer. Genom intervjustudier med erfarna speciallärare och specialpedagoger visar artikeln att relationskompetens är en komplex och mångfacetterad process som omfattar både formella och informella interaktioner. I artikeln ”Kunskapsbildning för professionellt lärande genom kollegiala samtal” undersöker Jaana Nahez et al. kollegiala samtal och samarbete bland lärare och skolledare som en del av professionellt lärande. Studien fokuserar på hur samtalsvillkor och praktiker kan främja lärande samt belyser också den komplexitet som omgärdar professionellt lärande. Författarna analyserar tre samtalspraktiker, kunskapsbyggande, störda kunskapsbyggande och icke-kunskapsbyggande praktiker, och undersöker faktorer som avgör om ett samtal kan främja lärande. Artikeln kopplar till teorier om kunskapsbyggande miljöer och diskuterar hur kollegiala samtal, särskilt de som har relationella aspekter, kan bli en nyckelfaktor för att skapa en lärandemiljö.

I Bauers bok beskrivs hur en värdeordning som bygger på samarbete och som bevarar individens frihet främjar kreativitet, professionell kompetens och bildning (Bauer 2008, s. 205). I denna volym undersöker flera artiklar sambandet mellan didaktiska metoder och kompetensutveckling, det vill säga hur didaktiska metoder, både traditionella och nya, påverkar lärande och undervisning. Helena Hansen och Ann-Christine Vallberg Roth fokuserar i sin artikel ”STREAM-didaktik i förskola med litteracitet(er) i fokus – mellan att öppna för det okända och söka efter det kända” på didaktiska metoder i förskola och skola, och analyserar hur STREAM-didaktik kopplas till läs- och skrivfärdigheter. Studien visar att STREAM-didaktik med fokus på litteracitet(er) kan fungera som en dynamisk metod för att koppla samman de kognitiva och sociala aspekterna av lärande i förskolan. Genom att kombinera både planerade och spontana undervisningsmoment erbjuder STREAM-didaktik ett sätt att utveckla barns förståelse och färdigheter i relation till både det kända och det okända i deras lärandeprocess.

I den engelskspråkiga artikeln ”A School Improvement Project about Digital Technology and Differentiated Instruction: Outcomes and a Project Model” tematiserar Johanna Lundqvist et al. skolutvecklingsarbete med fokus på digitala verktyg och differentierad undervisning i både skola och förskola. Studien visar att genom att använda digitala verktyg kan lärare skapa mer individualiserade och anpassade lärandeupplevelser för eleverna, vilket främjar både engagemang och förståelse. Detta kräver en didaktisk medvetenhet där lärarna inte bara ser tekniken som ett hjälpmedel utan som en integrerad del av undervisningsprocessen. På ett liknande sätt visar Sanna Hedrén och Maria Hjalmarsson i artikeln ”Erbjudanden om barns meningsskapande i lärarledda aktiviteter i fritidshem” hur samarbete främjas och meningsskapande blir möjligt när lärarna skapar ett klimat där barns behov av självständighet och utforskande får stöd, samtidigt som de får vägledning i sina

lärandeupplevelser. Författarna diskuterar hur lärarledda aktiviteter kan stödja barns meningsskapande i fritidsverksamhets verksamhet. Denna process illustreras som en balans mellan att bevara individens frihet och att skapa strukturer som främjar lärande och kreativitet. Det är i detta sammanhang som lärarens professionella bemötande och förmåga att engagera barnen på en individuell nivå kan skapa meningsfulla och lärorika processer för barnen. Artikeln utgör därmed ett konkret exempel på didaktik i en informell lärandemiljö.

Volymens avslutande bidragen fokuserar på hur professionell utveckling och kompetensutveckling samspekar med ledarskap och skolans struktur. I artikeln "Risk eller frisk? Tvärprofessionell samverkan för att förebygga att barn i förskola och skola hamnar i svårigheter" undersöker Maria Olsson tvärprofessionellt samarbete och hur det kan stödja barn i riskzonen. Studien, som bygger på semistrukturerade intervjuer med yrkesverksamma inom ett svenskt kommunalt projekt, beskriver hur professionella reflekterar över förebyggande insatser. Olsson analyserar de dilemman som uppstår, inklusive spänningen mellan retorik och praktik samt individens behov kontra det kollektiva ansvaret, och utforskar hur dessa påverkar samarbetsprocesser. I volymens bidrag "Masterutdannede barnehagelærere – mellom myndighetenes intensjoner og barnehageeierens ansvar" undersöker Kristina Axelsen Ivarson förskoleägares perspektiv på kompetenshöjning och ledarskap inom förskolan genom intervjuer med sex förskoleägare. Artikeln belyser hur investeringar i högre kompetens i form av förskollärare med masterexamen påverkar arbetet i förskolor samt hur förskoleägare reflekterar över behovet av specialiserad kompetens för att tillgodose barnens behov. Den pekar också på utmaningarna med att omsätta dessa ambitioner i praktiken inom befintliga budgetramar.

Genom att presentera dessa olika perspektiv på samarbete, kompetensutveckling och didaktik, vill detta nummer av *Utbildning & Lärande* bidra till en nyanserad förståelsen för de faktorer som driver professionell utveckling och lärande i dagens utbildningspraktik.

Bauer, J. (2006). Prinzip Menschlichkeit: Warum wir von Natur aus kooperieren. Hoffmann und Campe.

IRIS RIDDER

Docent i litteraturvetenskap

Universitetslektor i pedagogiskt arbete

Huvudredaktör

Speciallärares och specialpedagogers relationskompetens i arbete med elevers kamratrelationer och med relationer till elevernas föräldrar

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.14110>

Jonas Aspelin, Daniel Östlund & Anders Jönsson

ABSTRACT

Research shows that educators' capability to build positive and supportive relationships is critical for educational success, particularly for at-risk students. The purpose of this article is to discuss how special educators – "speciallärare" (SL) and "specialpedagoger" (SP) – perceive relational competence working with their students' peer relationships and with the students' parents. The article presents an interview study of 21 experienced SL and SP. The findings indicate that SL and SP perceive relational competence as an extensive, complex, and advanced work involving short- and long-term dimensions, formal and informal social situations, and with instrumental and immanent purposes. Overall, SL and SP highlight relational competence through cooperation in which the other party is directly involved. Moreover, the thematic analysis shows that SL and SP perceive relational competence regarding peer relationships as manifested through (i) "social training", which is carried out spontaneously and by arrangement, and (ii) "relational mediation", which has a direct or an indirect form. In relation to students' parents, SL and SP perceive relational competence as manifested in direct interaction, which includes two aspects: (i) "guidance" and (ii) "confirmation". The article suggests that relational competence, as seen from the perspectives of SP and SL, can be understood in terms of method and encounters, dimensions that are important to notice in special education teacher training, as well as in further research.

Keywords: Special education; special educators' relational competence; teachers' relational competence; teacher-parent relationships; teachers work with students' peer-relationships

JONAS ASPELIN

*Professor of education
Faculty of Teacher Education
Kristianstad University
E-post: jonas.aspelin@hkr.se*

DANIEL ÖSTLUND

*Professor of education
Faculty of Teacher Education
Kristianstad University
E-post: daniel.ostlund@hkr.se*

ANDERS JÖNSSON

*Professor of education
Faculty of Teacher Education
Kristianstad University
E-post: anders.jonsson@hkr.se*

INLEDNING

Att arbeta som lärare innebär väsentligen att befinna sig i relationer med andra människor (Buber, 1993). Undervisning, till exempel, är i grund och botten en relationell aktivitet mellan lärares tilltal och elevers responser (Biesta, 2017). Pedagogiskt arbete innefattar även andra viktiga relationer. Kelchtermans (2017) kallar lärarens relationer med elever, elevers föräldrar, kollegor och skolläda för ”de professionella kärnrelationerna”, då lärare måste engagera sig i dem för att lyckas i sitt arbete. Frågor som vilka förmågor lärare behöver utveckla när det gäller relationer och hur lärare själva uppfattar dessa har intresserat utbildningsforskare länge, till exempel inom forskningsfälten lärare-elev-relationen (Sabol & Pianta, 2012) och lärares professionella självförståelse (Kelchtermans, 2009). I en tidigare studie (Aspelin et al., 2020) undersökte vi verksamma specialpedagogers och speciallärares uppfattningar om hur de arbetar med relationer till elever i svårigheter. Nedan intresserar vi oss för hur samma grupp uppfattar två andra professionella kärnrelationer: elevers kamratrelationer och relationer till elevernas föräldrar. De båda studierna bidrar med kunskaper om specialpedagogers och speciallärares relationskompetens. Studien och dess inriktning motiveras av att relationskompetens utgör en central del av lärares kompetens (Håkansson & Sundberg, 2023; Nordenbo et al., 2008) och framstår som särskilt viktig för nämnda yrkesgrupper (Aspelin et al., 2020). Studien motiveras därtill ur den pedagogiska praktikens perspektiv: att ta del av hur kolleger resonerar om relationskompetens kan ge uppslag till utveckling av den egna kompetensen.

Som forskningsfält betraktat började lärare-elev-relationen formeras i mitten av 1990-talet. Under de decennier som gått sedan dess har en stor mängd forskning klargjort att relationen mellan lärare och elev är grundläggande för elevers lärande, sociala utveckling, välmående och motivation (Roorda et al., 2017). Forskning visar vidare att relationen är särskilt viktig för elever med specialpedagogiska behov, till exempel funktionsnedsättningar (Lopez & Corcoran, 2014) samt elever som löper större risk än andra att utveckla negativa relationer med sina lärare (Ewe, 2019). För elever i svårigheter kan goda (eng. ”positive” och ”supportive”) relationer till lärare fungera som ett slags skydd, minska mängden problematiska beteenden samt ge stöd åt utveckling och lärande (Spilt et al., 2014). Mot denna bakgrund framstår det som avgörande att lärare i allmänhet samt speciallärare och specialpedagoger i synnerhet utvecklar interpersonella förmågor i utbildning såväl som verksamhet (Rimm-Kaufman et al., 2003; Sabol & Pianta, 2012). Pedagogiskt samspel bygger enligt Sabol och Pianta (2012) på lärarens förmåga att ”läsa av ett barns sociala och emotionella tecken, svara an på signalerna på ett lämpligt sätt och erbjuda emotionellt stöd eller vid behov begränsa det” (s. 222, vår övers.).

I skandinavisk forskning om lärares interpersonella förmågor används vanligtvis begreppet relationskompetens. Föreliggande artikel syftar till att bidra med kunskaper om pedagogisk relationskompetens genom att rikta ljuset mot två yrkesgrupper som sällan undersökts inom fältet, nämligen speciallärare och specialpedagoger (nedan: SL och SP). Som framgått ovan finns det skäl att påstå att förmågan att bygga goda relationer är särskilt viktig för dessa yrkesgrupper.

Artikelns övergripande forskningsfråga lyder: hur uppfattar verksamma SL och SP relationskompetens i sitt dagliga arbete med elevernas kamratrelationer och relationer till elevernas föräldrar? I en tidigare studie (Aspelin et al., 2020) har vi, som nämnts, undersökt ämnet med fokus på SL:s och SP:s relationer till elever i svårigheter. I föreliggande artikel undersöker vi SL:s och SP:s uppfattningar om relationskompetens med fokus på (1) elevernas kamratrelationer och (2) relationer till elevernas föräldrar. Vår avsikt är alltså inte att jämföra SL:s och SP:s

relationskompetens med motsvarande kompetens hos andra lärarkategorier, ej heller att visa på skillnader mellan SL och SP. Utgångspunkten för att besvara forskningsfrågan tas i det empiriska materialet.

TEORETISK ANSATS OCH TIDIGARE FORSKNING

Nedan för vi fram studiens teoretiska ansats, definitioner av begreppet relationskompetens, den definition av begreppet som vi använder senare (i avsnittet Diskussion) samt två ytterligare termer som används senare (i avsnittet Konklusion).

Relationell (special)pedagogik

Inom det specialpedagogiska fältet har det ofta anförts olika kontrasterande perspektiv på elevers svårigheter, specialpedagogisk kompetens, specialpedagogiska åtgärder och så vidare. Skidmore (2004) identifierar till exempel tre perspektiv inom forskning om elevers inlärningssvårigheter: det psyko-medicinska paradigmet, det sociologiska paradigmet och organisationsparadigmet. I svensk kontext har distinktionen mellan ett kategoriskt perspektiv, som betonar elevers ”inre konstitution”, och ett relationellt perspektiv, som betonar utbildningsmiljöns betydelse (Emanuelsson et al., 2001; Persson, 1998), länge spelat en framträdande roll. Föreliggande studie tar sin teoretiska utgångspunkt i en annan forskningstradition, benämnd relationell pedagogik (von Wright, 2018; Aspelin & Persson, 2011; Bingham & Sidorkin, 2004), vilken kompletterar de andra nämnda perspektiven. Inom relationell (special)pedagogik riktas ljuset inte främst mot individer och/eller utbildningsmiljön, utan mot mellanmänniska relationer (Aspelin, 2013).

Relationell pedagogik baseras på föreställningen om utbildning, undervisning, lärande och fostran som relationsprocesser. Pedagogiska fenomen lokaliseras primärt inte till enskilda individer eller till omgivande strukturer utan till mellanrum (Aspelin & Persson, 2011; Biesta, 2004; Gergen, 2009). Beträktat i detta ljus är pedagogisk relationskompetens en förmåga som manifesteras i samspel mellan lärare och elev.

Pedagogisk relationskompetens

Ett begrepp som använts alltmer i forskning inom relationell pedagogik är ”relationskompetens”. Begreppet relationskompetens förekommer i internationell utbildningsforskning men förknippas framför allt med skandinavisk forskning. Begreppet introducerades genom Jesper Juuls och Helle Jensens bok *Relationskompetens i pedagogernas värld* från 2003. Där beskrivs det utifrån två huvudsakliga aspekter: *pedagogiskt hantverk*, vilket betecknar pedagogens förmåga att ”se” barnet och anpassa sitt beteende efter barnets signaler och leda aktiviteten, samt *pedagogisk etik*, vilket betecknar pedagogens förmåga att ta ansvar för relationers kvalitet. I sin bok *Den autentiska läraren*, från 2004, framhöll Per Fibaek Laursen att pedagogers förmåga att bygga relationer med elever historiskt sett ignorerats eller knutits till lärarens personlighet alternativt att man antagit att den utvecklas av sig självt i yrket. Inte förrän de senaste decennierna har förmågan behandlats i termer av kompetens. En dansk forskningsöversikt (Nordenbo et al., 2008) gav stöd åt begreppet. Översikten innefattar 70 internationella och nationella effektstudier från 1998 till 2007 och syftar till att ta reda på vilka pedagogiska kompetenser som främjar elevers prestationer. Resultatet visar att relationskompetens är en grundläggande lärarkompetens, vid sidan om didaktisk kompetens och ledarskapsförmåga.

Danska forskare (Herskind et al., 2014; Jensen et al., 2015) påstår att man är tämligen överens inom forskningsfältet om vad lärares relationskompetens betyder, nämligen att kunna möta elever och föräldrar med öppenhet och respekt, visa empati och ta pedagogiskt ansvar för relationer. Skibsted och Vedsgaard Christensen (2016) ansluter till denna definition men låter begreppet inkludera fem aspekter: (1) *kontext*, att kunna reflektera över sammanhangets och situationens betydelse för samspel och lärande; (2) *erkännande*, att kunna förstå och respektera barnets perspektiv; (3) *perspektivskifte*, att kunna överta barnets perspektiv; (4) *empati*, att kunna känna igen och förstå andras känslor; samt (5) *närvaro och uppmärksamhet*, att kunna vara närvarande inför- och uppmärksam på motparten. I en dansk avhandling (Klinge, 2016) beskrivs relationskompetens som lärarens förmåga att ”etablera och upprätthålla relationer med elever, individuellt såväl som kollektivt; relationer som stödjer klassens lärandegemenskap och därigenom varje enskild elevs trivsel och allsidiga utveckling” (s. 15, vår övers.). Klinge påstår att skandinavisk forskning inom fältet ofta har ett pragmatiskt syfte såtillvida att man inte bara intresserar sig för vad lärare-elev-relationen betyder för utbildningens kvalitet och resultat, utan också för hur lärare kan gå till väga för att utveckla goda relationer samt hur relationell professionalism kan utvecklas. I ett danskt forsknings- och utvecklingsprojekt, som pågick 2012–16, undersöktes lärarstudenters relationskompetens och hur kompetensen kan utvecklas med olika slags metoder (Skibstedt & Matthiesen, 2016). Projektet visade på goda resultat (Nielsen & Fibaek Laursen, 2016), men enligt en kritisk kommentar betonade man studenternas självförståelse, uppmanade dem ”att se in i människan (...) framför att se ut i relationen” (Matthiesen, 2016, s. 139, vår övers.).

Svensk forskning inom fältet har tagit fart under det senaste decenniet. I sin avhandling från 2010 utforskar Anneli Frelin lärares relationsarbete från förskola till gymnasieskola. Frelin visar att lärare ägnar sig åt ett omfattande relationsarbete både på kort och lång sikt. Vidare framgår att lärare uppfattar relationsarbete inte bara som medel för att främja elevers lärande och utveckling utan också som mål i sig självt. Sedan dess har pedagogisk relationskompetens utforskats i en rad svenska projekt. Annika Wiklund Engblom (2018) undersöker till exempel lärares relationsbyggande i en online-kontext. Hon talar om ”digital relationskompetens” och definierar det som ”en lärares sensitivitet för att upptäcka omedelbara behov i distansundervisning, såväl som ansvaret att agera för att hjälpa eleverna utifrån de behov som upptäckts” (s. 192, vår övers.). Ulrika Gidlund (2020) studerar relationell pedagogik och lärares relationskompetens på ett yrkesinriktat gymnasieprogram. Cecilia Segerby (2022) skildrar hur en matematiklärares digitala relationskompetens manifesteras online i högskoleundervisning. Linda Plantin Ewes avhandling (2022) handlar om lärares relationskompetens i relation till elever med ADHD. Britt-Marie Baders avhandling (2023) visar att grundskollärares ledarskap i utvecklingssamtal formas i didaktiska, emotionella och relationella dimensioner samt tar sig uttryck i lyhördhet, närvaro, uppmärksamhet, lekfullhet och förmåga att improvisera.

Den studie som presenteras nedan ingår i ett större forskningsprojekt som syftar till att utforska relationskompetens i en specialpedagogisk kontext samt hur kompetensen kan utvecklas i utbildningar till speciallärare och specialpedagog (Aspelin, 2023). Projektet har sin bakgrund i en rad fallstudier om lärarstudenters relationskompetens som vi genomförde år 2016–17. Studierna visade att lärarstudenter i sitt tal om undervisning spontant uppmärksammar andra kompetenser än relationskompetens, har ett vardagligt sätt att tala om relationskompetens samt behöver utveckla mer nyanserad förståelse av relationer som interpersonella fenomen. Vidare visade studierna att

relationskompetens kan utvecklas genom småskaliga interventioner i form av videobaserad reflektion (Aspelin Jonsson, 2019).

Relationskompetensmodellen

I de projekt som nämns här ovan använder vi en teoretisk modell avsedd att precisera innebörder i lärares relationskompetens. Den benämns ”relationskompetensmodellen” (eng. ”RCM”) och används vid analys och utveckling av pedagogisk relationskompetens som interpersonell förmåga. Modellen innefattar tre delkompetenser: (1) *kommunikativ kompetens*, lärarens förmåga att kommunicera verbalt och ickeverbalt så att det uppstår ömsesidig förståelse och respekt; (2) *differentieringskompetens*, lärarens förmåga att reglera graden av närhet och distans i relation till eleven; (3) *socio-emotionell kompetens*, lärarens förmåga att hantera känslor i relationer, såväl sina egna som elevens. I slutet av föreliggande artikel diskuterar vi studiens resultat i relation till forskning och teori. Vi använder då RCM-modellen för att belysa innebörder i respondenternas uppfattningar.

Metoder och möten

I diskussionen kommer vi även att aktualisera en distinktion som Richardson och Fallona (2001) inför mellan två aspekter av klassrumsledarskap. De skiljer mellan *metod* (eng. ”method”) och *uppförande* (eng. ”manner”). ”Metod” innefattar tekniska färdigheter och förmågor som lärare behöver för att hantera skeenden i klassrummet, kontrollera elevers beteende, förmedla värden, fostra och så vidare. ”Uppförande” betecknar lärarens sätt att agera, hans/hennes personliga ”stil”, ”dygder” (eng. ”virtues”) eller, om man så vill, moraliska hållning. Inspirerade av Richardson och Fallona (2001) skiljer vi senare (i avsnittet Konklusion) mellan ”metoder” och ”möten”, teman som i vårt analysarbete trätt fram som belysande för resultatet.

Specialpedagogisk kontext

I Sverige finns en lång tradition av att utbilda specialpedagoger och speciallärare. Utbildningen omfattar idag 90 hp och är påbyggnadsutbildningar för förskollärare och lärare. Programmen ges för närvarande vid 12 universitet och högskolor i landet¹. Föregångarna till dagens program går att spåra till 1800-talets andra hälft då det etablerades lärarutbildningar som fokuserade på olika funktionsnedsättningar (Bladini, 1990; Domfors, 2000). Speciallärarutbildningar inrättades vid flera lärarhögskolor i landet under 1960- och 1970-talen, men ändrade genom politiska beslut karaktär i slutet av 1980-talet, då speciallärarprogrammet kom att ersättas med specialpedagogutbildningen som lanserades i början av 1990-talet (Prop. 1988/89). Speciallärarutbildningen återinfördes dock 2008 (SFS 2007:638) med två valbara specialiseringar – mot språk-skriv-läs respektive matematik – vilka kompletterades med fyra specialiseringar: grav språkstörning, dövhet/hörselnedsättning, synnedsättning och intellektuell funktionsnedsättning några år senare (SFS 2011:688). Göransson et al. (2015a) framhåller att det ”finns mer likheter än skillnader mellan målformuleringarna i examensordningarna för specialpedagog- respektive speciallärarexamen” (s. 8). Utbildning till speciallärare har dock större fokus på arbete med elever medan utbildning för specialpedagoger har större fokus på kollegial handledning och skolutveckling. Speciallärarprofessionen omfattas också,

¹ Malmö Universitet, Högskolan Kristianstad, Linneuniversitet, Linköpings universitet, Göteborgs universitet, Mälardalens universitet, Örebro universitet, Karlstad universitet, Stockholms universitet, Uppsala universitet, Umeå universitet och Luleå universitet.

till skillnad från specialpedagogprofessionen, av Lärarlegitimationsförordningen, vilket innebär att det utfärdas en särskild lärarlegitimation för professionen (SFS 2011:688).

Forskning om SP:s och SL:s professionalism har expanderat under de senaste åren (Gäreskog, 2021; Gäreskog & Lindqvist, 2022; Göransson et al., 2015a; Göransson et al., 2015b; Johansson et al., 2021; Klang et al., 2017; Magnússon & Göransson, 2019; von Ahlefeldt Nisser, 2014). Tidigare forskning (Göransson et al., 2015b) visar att SP och SL förklarar elevers behov av särskilt stöd och ger förslag på insatser för dessa elever i förhållande till skolans undervisning och organisation. I Göransson et al. (2015a) framgår att SP:s och SL:s arbete innefattar rådgivning och samverkan, att vara undervisande mångsysslare samt att arbeta med undervisning med mindre elevgrupper, till exempel inom anpassade skolformer. Von Ahlefeldt Nisser (2014) undersöker SP:s och SL:s föreställningar om yrkesrollerna och föreslår att svenska förskolor och skolor i större utsträckning drar nytta av att det finns två olika specialpedagogiska yrken. Närhet och distans i förhållande till olika aspekter av SP:s och SL:s roller och funktioner framträder som ett centralt tema och en utmaning för deltagarna i studien. En fallstudie i grundskolan av Klang et al. (2017) bekräftar den komplexitet som SP:s och SL:s yrkesroller omgärdas av. Forskarna (Klang et al., 2017) fann sju huvudsakliga arbetsuppgifter hos SP: undervisning, arbete med sociala relationer, bedömning, information och uppföljning av elevärenden, stöd och tillhandahållande av material, skolutveckling och praktiska sysslor. I förhållande till förskolans verksamhet visar Gäreskog och Lindqvist (2022) att SP fungerar som handledare, observatör och rådgivare med olika fokus beroende på situation, sammanhang och aktörer. Två perspektiv framstår där som centrala i SP:s roll som handledare: att bidra med ett utifrånperspektiv och att bekräfta förskollärarna i deras arbete. Inom de anpassade skolformerna arbetar SP och SL främst med undervisning (Göransson et al., 2015a). En studie av Anderson och Östlund (2019) visar att SL med specialisering på intellektuell funktionsnedsättning företrädesvis arbetar med undervisning, men i varierande grad även med handledning, skolutveckling, ämnesutveckling, ledarskap och elevhälsa. Samverkan med olika aktörer framträder också som en väsentlig arbetsuppgift för SL inom anpassade skolformer, till exempel kvalificerade samarbeten med föräldrar, kollegor, elevassistenter och andra yrkesgrupper. I en fallstudie av Möllås et al. (2017) framhålls att arbete med att bygga och upprätthålla mellanmänniska relationer med och mellan skolans aktörer, elever såväl som personal, är centralt för såväl SP som SL.

Tidigare forskning visar således att SP och SL har mångfacetterade arbetsuppgifter. Sociala relationer och samverkan framstår som viktiga aspekter av arbetet för båda professionerna. Föreliggande studie bidrar med kunskaper om de specialpedagogiska professionerna genom att undersöka SL:s och SP:s uppfattningar om relationskompetens i sitt dagliga arbete med elevernas kamratrelationer och relationer till elevernas föräldrar.

METOD

Datamaterial och intervjuer

Detta är en intervjustudie som bygger på semistrukturerade intervjuer och kvalitativ, tematisk analys. Datamaterialet består av intervjuer med 21 SL och SP, 19 kvinnliga och två manliga. Respondenterna rekryterades vid en alumnträff för verksamma SL och SP. Samtliga alumner informerades om den planerade studien och bjöds in att medverka. De som anmälde sitt intresse delade kontaktuppgifter med forskarna och kontaktades senare via e-post om datum och tid för

intervjuer. Via en kort enkät ombads deltagarna även att delge bakgrundsdata om sin utbildning och nuvarande anställning. Dessa data sammanställs i Tabell 1 nedan. Tabellen visar att deltagarna arbetat som lärare i nio till 42 år (medelvärde: 19 år), och som SP eller SL från ett till 16 år (medelvärde: fem år). Merparten av deltagarna arbetade som SP eller SL vid tidpunkten för intervjuerna. Vi förmedlar data i Tabell 1 för att ge läsaren en övergripande bild av datamaterialet. Inga försök har gjorts att identifiera eventuella skillnader mellan respondenterna, till exempel utifrån om de arbetar som SP eller SL; med beaktande av den begränsade datamängden skulle sådana skillnader kunna bero på rena tillfälligheter.

Deltagarna delades in i lika stora grupper baserat på deras arbetsplatsers geografiska belägenhet. Varje forskare tilldelades sedan en grupp. Alla intervjuer var semi-strukturerade och följde en intervjuguide bestående av 11 frågeområden. Frågeområdena var i sin tur indelade i tre delar: (1) deltagarnas uppfattningar om betydelsen av relationer i deras arbete som SL eller SP; (2) SP- och SL-rollen samt (3) hur lärares relationskompetens och relationsarbete tar sig uttryck i praktiken. De frågor som ligger till grund för resultatet nedan formulerades i intervjuguiden på följande sätt: Hur främjar du goda relationer mellan elever i svårigheter och deras kamrater? Hur främjar du goda relationer med elevers föräldrar? Intervjuerna genomfördes i flertalet fall på de skolor där respondenterna arbetade och i övriga fall på högskolan. De spelades in på MP3-spelare. I genomsnitt varade intervjuerna 52 minuter (18 h och 13 min totalt). Alla intervjuer transkriberades ordagrant och transkripten användes sedan som data i studien.

Table 1. Bakgrund, uppgifter om deltagarna

Nummer	Kön	År som lärare	Läro-utbildning	År som SP/SL	SL-specialisering	Skola
1	Kvinna	42	GL	16		GS
2	Kvinna	21	GL	7	MU	GS
3	Kvinna	16	ÄL	1		GY
4	Kvinna	27	FL	5		GS
5	Kvinna	11	GL	2	SU	GS
6	Kvinna	11	GL	7	US	GS
7	Kvinna	14	ÄL	6		GS
8	Man	20	GL	5		GS
9	Kvinna	14	GL	1	US	AGY
10	Kvinna	20	ÄL	2	MU	GS
11	Kvinna	19	ÄL	2	SU	GS
12	Kvinna	16	GL	4	US	GS
13	Kvinna	15	GL	4	US	AG
14	Kvinna	28	GL	15		GS
15	Kvinna	9	ÄL	1		GY
16	Kvinna	26	GL	6		GS

17	Kvinna	15	GL	1		GY
18	Kvinna	23	GL	4	US	GS
19	Kvinna	14	ÄL	2		GY
20	Man	9	ÄL	4	US	VUX
21	Kvinna	24	ÄL	9		N/A

Förkortningar: SP = Specialpedagog; SL = Speciallärare; GL = Grundlärare; ÄL = Ämneslärare; FL = Förskolelärare; MU = Matematikutveckling; SU = Språk-, skriv- och läsutveckling; US = Utvecklingsstörning; GS = Grundskola; AG = Anpassad grundskola; GY = Gymnasieskola; AGY = Anpassad gymnasieskola; VUX = Vuxenutbildning.

Analys

Intervjuerna analyserades med tematisk analys, en metod avsedd att identifiera, analysera och tolka mönster av mening eller teman i kvalitativa data (Clarke & Braun, 2017). Analysen var induktiv och följde i huvudsak den procedur som föreslagits av Braun och Clarke (2006). Följande fem steg togs.

- (1) Forskarna läste vid upprepade tillfällen utskrifter av sina egna intervjuer och noterade initialt idéer mot bakgrund av studiens syften och frågeställningar. Dessa idéer delade och diskuterade vi sedan i forskargruppen och vi kom överens om en gemensam procedur för fortsatt kodning av materialet.
- (2) Varje forskare arbetade systematiskt med hela datamaterialet och kategoriserade det med stöd i den gemensamma proceduren för kodning. Dessa preliminära kategorier jämfördes sedan i forskargruppen och konsensus uppnåddes om vilka kategorier som fångade in det väsentliga innehållet i data, sett till studiens frågeställningar. Vidare identifierades möjliga teman som besvarar frågeställningarna.
- (3) Varje forskare granskade all data som befunnits relevant för respektive kategori och kontrollerade huruvida teman fungerade sett i relation till de kodade citaten från intervjuerna och data som helhet. Temana och de kodade citaten delades och diskuterades sedan i hela forskargruppen.
- (4) Varje forskare tog ansvar för ett huvudtema, beskrev detta samt samlade in citat som befanns belysande för det.
- (5) En slutgiltig analys av teman och belysande citat gjordes gemensamt i forskargruppen, med utgångspunkt från frågeställningarna. Det är resultatet av denna analys som presenteras nedan.

Etik

Projektet designades och genomfördes i enlighet med de etiska krav som Vetenskapsrådet ställer på studier i humaniora och samhällsvetenskap. Deltagarna informerades om studiens (och projektets) syfte, design och procedur, att alla empiriska data hanteras konfidentiellt, att deras deltagande var frivilligt, att de kunde avbryta deltagandet när som helst och att åtgärder vidtas för att minska risken att deltagarna kan identifieras (God forskningssed, 2017). Den främsta åtgärden för att minska risken för att deltagarna kan identifieras var att avlägsna alla namn på personer och skolor i samband med transkription av data. Skriftligt medgivande inhämtades från alla deltagare, i enlighet med

Helsingsforsdeklarationen, i samband med att deltagarna informerades om studiens syfte och vad deras medverkan skulle innebära. Skriftligt medgivande och annan information om deltagarna förvaras inlåst för att förhindra obehörig åtkomst. Kontaktuppgifter till deltagarna sparas under projektiden för att kunna återkoppla till de som medverkat i studien.

RESULTAT

Nedan presenteras resultatet av intervjustudien i två avsnitt. Varje avsnitt innefattar teman som ger underlag för att besvara och diskutera frågeställningarna. Det första avsnittet rör SP:s och SL:s uppfattningar om relationskompetens rörande deras elevers kamratrelationer. I avsnittet finns två huvudteman med två underteman vardera. Huvudtemana är följande: (1) Relationskompetens gällande elevers kamratrelationer uppfattas som (1) spontan och planerad social träning respektive som (2) direkt och indirekt "relationsförmedling". Det andra avsnittet rör SP:s och SL:s uppfattningar om relationskompetens i förhållande till elevernas föräldrar. Det innefattar ett huvudtema med två underteman. Temana är följande: Relationskompetens i relation till elevers föräldrar uppfattas som mellanmännsliga möten (huvudtema) där man ger pedagogisk vägledning respektive bekräftelse (underteman). Exempel som belyser de mönster som urskildes i analysen ges under varje undertema. Smärre språkliga justeringar har gjorts för att underlätta läsningen, men utan att innebörden ändrats. Numren inom parentes efter citaten refererar till deltagarnummer i Tabell 1. De namn som förekommer är fingerade.

Hur uppfattar verksamma specialpedagoger och speciallärare relationskompetens i sitt arbete med elevernas kamratrelationer?

Tema 1: Relationskompetens gällande elevers kamratrelationer uppfattas som spontan och planerad social träning

Respondenterna uppfattar relationskompetens gällande kamratrelationer som social träning av eleverna. De strävar efter att i dialog visa eleverna vad ett juste sätt att uppträda mot varandra innebär. Sådan fostran uppfattas ske både spontant och planerat.

Spontan social träning

Respondenterna talar om social träning som ingrediens i skolans vardagsliv. Det är alltså något man utför som del av vardagliga aktiviteter. En respondent säger att det handlar om att fånga situationer:

Lika svårt som dessa elever här inne har rent kunskapsmässigt, lika svårt har de ju socialt. De behöver vägledning och stöttning i jättemånga situationer. Hur säger man? Vad säger man? När säger man? Vad gör man? Hur gör man? Och när gör man saker? Och där är vi också väldigt tydliga och öppna, så att vi kan prata om saker utan att någon känner sig utpekad. Så vi tar liksom och fångar situationerna, och sen pratar vi om det tillsammans. (12)

En annan respondent talar om att man i vardagliga situationer tränar elevernas sociala kompetens:

Alltså det är fantastiskt vad det har skapat relationer och social kompetens. Bara det sociala, man tränar ju hur mycket som helst på att gå på en promenad. Det kan vara att man ser vilka som går och pratar med varandra. Vem vill bara gå med en vuxen?

Titta, han går ju alldeles ensam. Ska inte du gå och prata lite med honom? Fråga honom om det här. Ja, ja, så går kanske den ... och helt plötsligt så har de hittat en relation och leker på rasten. (13)

En respondent beskriver en situation där en elev betett sig respektlöst mot en kamrat och där pedagogen sedan försökt få hen att uppleva från kamratens sida:

Om de är taskiga eller säger saker på ett visst sätt kan jag spela den onda och göra på samma sätt tillbaka mot eleven. Hur tycker du det känns när man säger på detta viset till dig? Och nio av tio gånger eller tio av tio: Nej, det var inte så himla roligt. Nej, just det. Men det är för att de är lite medvetna om att jag är "the bad cop" här liksom. Jag är den som utmanar och är lite sträng. Och det kan vara småsaker. (20)

Ett mönster i materialet är således att SL och SP uppfattar relationskompetens som social träning med eleverna i spontant uppkomna situationer.

Planerad och arrangerad social träning

Respondenterna uppfattar även social träning som något planerat och arrangerat. I citatet nedan talar en respondent om att arrangera situationer där man övar på elevernas kommunikativa färdigheter:

Så då har man lite samtalsövningar mitt emellan där. Det kan också vara en elev som inte kan behärska sig, att man har samtal med eleven. Vad är det du kan göra? Hur påverkar det omgivningen när du gör så? Hur kan du själv göra för att du inte ska få ett utbrott? (9)

En annan respondent berättar att hen strävar efter att fostra eleverna till tolerans och att de ska vara öppna mot varandra med sina svårigheter:

Att jag försöker tala om för eleven att Vet du vad, det är väldigt svårt för dina kamrater att förstå när du betar dig så här eller när det blir så här, när de inte vet om att det är svårt för dig, att du inte kan. Det är mycket bättre om de vet, för då har de mer förståelse. Ska vi på något sätt tala om för dem? Och så försöker jag gå in den vägen, så att de blir medvetna om att kamraterna inte kan ha någon förståelse om de inte vet. (10)

En annan respondent beskriver en situation där hans elev är frånvarande och där pedagogen tar tillfället i akt att upplysa kamraterna om elevens problem, detta i syfte att gruppen ska förberedas och att deras tolerans för elevens beteenden ska öka:

Så har vi ju haft elever som egentligen kanske tillhör särskolan men som inte har börjat där än. Och ibland har de ju svårigheter socialt och gör kanske saker som de andra eleverna inte förstår och så. Då är det ju viktigt att prata om det. Inte kanske säga för mycket, men ändå förklara att det här gör inte hon eller han för att vara elak eller på grund av detta och detta, utan för att vi är olika. (11)

Ett mönster i materialet är således att SL och SP uppfattar relationskompetens i form av pedagogiska arrangemang där eleverna tränas socialt.

Tema 2: Relationskompetens gällande kamratrelationer uppfattas som direkt och indirekt "relationsförmedling"

Respondenterna uppfattar även att deras relationskompetens gällande elevers kamratrelationer manifesteras i samspel där pedagogen agerar mellanhand, i bemärkelsen har en förmedlande, sammanbindande funktion mellan elever i svårigheter och deras kamrater. Här är det inte en fråga om att träna eleverna utan om att delta i elevernas samspel, en process som antingen är direkt, där deras elever är närvarande, eller indirekt, där de är frånvarande.

Direkt relationsförmedling

Respondenterna uppfattar relationskompetens som att bryta in i kontakter mellan eleverna och deras kamrater för att stärka banden dem emellan, som i exemplet nedan:

Man får ju se på dem tillsammans liksom att Ja, nu ser jag att det blir svårt för er här ute, vad kan jag hjälpa er med? Eller Vad tycker ni vi ska göra annorlunda så inte den eleven känner sig utpekad? Att: Ja, nu kommer hon där, specialläraren som jag brukar träffa. (12)

En respondent beskriver sin relationskompetens som att "finnas där" i nuet med eleverna och deras kamrater samt fungera som ett slags länk dem emellan:

De har sinsemellan privata relationer som är jätteviktiga och de blir för mig svårare att jobba med, absolut. Och jag tror på att finnas där och att vara med i dem. Speciellt med de eleverna som har språkliga svårigheter och har svårt att uttrycka vad de egentligen känner, tänker och menar. Men även de som är impulsiva, utåtagerande och så. Det är nog främst där det händer, i nuet, att man finns där. (7)

En annan respondent uppfattar relationskompetens i termer av att vara en "kedja" eller "tolk" i relationer:

Och där jobbar vi så att vi blir som kedjan mellan eleverna när det gäller kompisrelationerna, att vara tolken. För det blir alltid missförstånd eller att man blir arg på varandra, och så förstår man inte varför man blir arg. Och den andra förstår inte varför den personen blir arg. (9)

Ett mönster i materialet är således att SL och SP uppfattar relationskompetens i relation till elevers kamratrelationer som att delta direkt i elevernas aktiviteter och understödja deras relationsskapande.

Indirekt relationsförmedling

Respondenterna beskriver även sin funktion som förmedlare eller mellanhand som något mer indirekt, det vill säga att man inte direkt ingriper i elevers relationer, men visar på andra sätt att man bryr sig om dem. En respondent talar om vikten av att observera och följa upp sina elevers sociala aktiviteter utanför klassrummet, till exempel samla in information som kan hjälpa dem att utveckla goda kamratrelationer:

Vi har reflexväst på oss, och vissa dagar är vi sex pedagoger som är ute. Och jag tror att det hjälper, att man ser att Elsa är själv på rasten, och att man kanske kan anknyta till det nästa lektion man har henne. Du, jag såg att du var själv på rasten. Med vem

hade du velat leka? Ja, då säger hon kanske några namn, och då kan man kanske hjälpa dem vid nästa rasttillfälle (18)

Respondenten nedan beskriver hur hen främjar sina elevers inkludering i gruppen genom att bygga relationer med elevernas kamrater:

Att man pratar mer om sådana saker för att kamraterna ska se att Jaha, det är hon som brukar komma in och prata med honom. Men ja, hon pratar ju med oss allihop och frågar om vi ska spela bandy och hon frågar hur det gick och hon frågar vad vi gjorde på slöjden. Eller vad det nu kan vara för någonting. (12)

En annan respondent uppfattar relationskompetens som att främja ett positivt socialt klimat där eleverna inte är rädda att ge uttryck för sig själva i relation till varandra:

Det är väl liksom andan här att det är ett tillåtande klimat. Att man får lov att säga fel. Att det är okej att säga fel, trycker jag väldigt ofta på. Det räcker ju inte att man säger det en gång, man måste säga det flera gånger. Om man inte slår ner dem, då vågar de säga fel också. De vågar prova. (1)

Ett mönster i materialet är således att SL och SP uppfattar relationskompetens i fråga om kamratrelationer som att förmedla relationer och skapa ett positivt socialt klimat utan att direkt ingripa i relationer där deras elever deltar.

Hur uppfattar verksamma specialpedagoger och speciallärare relationskompetens i sitt arbete med relationer till elevernas föräldrar?

Tema 1: Relationskompetens i relation till elevers föräldrar uppfattas som mellanmänniskliga möten där man ger pedagogisk vägledning och bekräftelse

Respondenterna uppfattar kontinuerlig kontakt med elevernas föräldrar som viktigt för att främja elevernas välmående och utveckling. De nämner att de använder sig av olika slags medier i kontakten, såsom telefoner och textmeddelanden. Mellanmänniskliga möten uppfattas emellertid som den huvudsakliga kontext där SL:s och SP:s relationskompetens manifesteras. Respondenterna uppfattar sin roll i kontakten som vägledande respektive bekräftande.

Pedagogisk vägledning

Respondenterna uppfattar sin relationskompetens som att sensitivt, tryggt och samtidigt tydligt vägleda föräldrar i sårbara sociala situationer:

För jag tror att jag nog ändå är rätt så bra på att ge föräldrarna trygghet. Att vi kan ta varandra i hand så: Jag leder dig igenom detta svåra. Det låter väldigt självgott, och det är inte så jag menar, men det krävs mycket för att möta vårdnadshavare i den sårbarhet som är. Man kan inte stövla på och prata som jag gör nu. Nej, man måste ha många strängar på sin lyra. Med tydlighet och trygghet kommer man ofta väldigt, väldigt långt. (2)

En annan respondent talar om förtroende som grunden för relationen till föräldrar och att detta förutsätter professionell distans:

Men det är en förtroendeverksamhet vi ... Har vi inte föräldrarnas förtroende med oss, då är det knepigt. Och det handlar också om att ibland gentemot föräldrar ... jag ska inte säga sätta gränser, men förklara Varför gör vi som vi gör? (16)

På liknande sätt beskriver en respondent att pedagogens position gentemot föräldrar ibland behöver markeras. Föräldrar uppfattas som ett stöd för skolan, men de bör samtidigt respektera den professionelles ansvar:

Genom att behandla dem som föräldrar och bjuda in dem i samtal genom att vara väldigt professionell, alltså hålla mig till fakta. Inte gå in i känslor. Det är svårt när man har elever som man upplever är misskötta, där föräldrakapaciteten kanske inte är så hög. Så jag försöker jobba hela tiden med att föräldrarna är viktiga, att de är ett stöd, de ska ha informationen, man får lyssna på dem. Men också markera att jag är professionell och det här är min profession. Det här kan jag. Det här kan vi. Det här sköter vi. Nu gör vi detta. Vi återkopplar till dig. Du får sitta lugnt i båten. Ni kan göra det här hemma. Det här är vår grej. (17)

En respondent uppfattar att pedagogen inte bör dölja information i samtal med föräldrar utan vara rak när hen talar om barnens svårigheter:

Och att inte heller kanske försköna saker och ting. Så att föräldrarna inte får den informationen eller tar den till sig som vi vill. För det har man ju också varit med om. På möten, där man lite försöker linda in det lite. Och så har föräldrarna kanske inte riktigt insett vad det var man ville säga. Så det är viktigt att man är rak. (22)

Ett mönster i materialet är således att SL och SP uppfattar relationskompetens i relation till elevers föräldrar som att leda samtal, vara tydlig i kontakten och sätta gränser.

Bekräftelse

Respondenterna uppfattar även relationskompetens i relation till elevers föräldrar som att inta ett respektfullt och empatiskt förhållningssätt. En respondent framhåller att elevernas svårigheter ibland är kopplade till förhållanden i hemmet och att det är viktigt att förstå och känna in situationen från förälderns perspektiv:

Då måste man vara lite inkännande och lyssna och säga Jag förstår att du har haft det väldigt jobbigt. Och så får man lyssna lite på föräldern så man kan få dem lite med sig. Sen kan det gå lite lättare att nå fram till det vi egentligen ska prata om. Jag får ta något möte extra och det får vara så, för jag hjälper i alla fall inte eleven annars. (4)

En annan respondent uppfattar relationskompetens som att pedagogen har ett respektfullt och ödmjukt sätt att kommunicera med föräldern:

Att jag lyckades, det är väl ... För det första hade jag förstått det här med att det var viktigt hur jag skulle framföra det. Och att man tar det på ett mjukt sätt. Inte allt för mycket tryck på dem. Utan det ska ändå vara så att de ska vilja det själv och känna att det är viktigt och att det är betydelsefullt för den unga människan, eleven. (15)

En respondent beskriver bekräftelse på ett mer metodiskt sätt, som att man använder tekniker för kommunikation:

Behöver man en manual så ha det. Bemöt med de här orden, höj inte rösten. Ja, nu ironiserar jag nästan, men att en del av oss kanske behöver det för att kunna ha de här relationerna. För att man är så störd av att det ska kännas känslomässigt rätt, och det gör det inte med alla. För det behöver vara icke-dömande, icke-värderande men tydligt och konkret. (7)

Följande respondent uppfattar relationskompetens som att lyssna, bekräfta och visa empati samt ger konkreta förslag på hur det kan gå till:

Det är det här, öppenhet och lyssna. Lyssna på föräldern. Ibland om föräldern ringer och vill säga någonting, avbryt inte med Ja, men vi har ju ... eller Ja, detta har vi gjort. Alltså så här. Utan lyssna färdigt, och bara bekräfta: Vi förstår hur du känner. Jag förstår dilemmat. Och sen när man har lyssnat klart så kan man öppna upp för ett riktigt samtal hur vi ska lösa detta. (9)

Ett mönster i materialet är således att SL och SP uppfattar relationskompetens i relation till elevers föräldrar som att man visar förståelse och är empatisk.

Avslutningsvis bör påpekas att undertemana vägledning och bekräftelse ofta sammanflätas i respondenternas beskrivningar, såsom i detta citat:

Alltså, var drar man gränsen någonstans i relationsskapandet? Man blev som en extra pappa för den här ensamstående mamman. Så om man vill så kan man i stort sett involvera sig hur mycket som helst. Och det kanske är det som är distansen med lärare tänker jag. Ni är där och jag är här. Hur mycket vågar jag som lärare öppna upp mig själv och gå in helhjärtat i er som människa? Jag jobbar som speciallärare på en skola med flera elever och jag är mentor för den här eleven. Det handlar om att lära sig sätta gränser. Sen får man göra det på ett fint sätt. Jag tror inte personen i frågan var medveten om det, men att vara relationsskapande är också väldigt jobbigt om man inte kan hantera det. (8)

Denna respondent strävar efter balans mellan närhet och distans i relation till föräldern. Han stöttar föräldern, men försöker samtidigt upprätthålla en professionell gräns i relationen. Balansgången upplevs ofta som svår.

Sammanfattning

Resultatet baseras på hur verksamma SP och SL uppfattar relationskompetens när det gäller två professionella kärnrelationer (Kelchtermans, 2017) i skolan. Sammanfattningsvis framträder följande teman gällande de båda relationsformerna, vilka besvarar artikelns mer specifika frågeställningar:

(1) *Elevers kamratrelationer*. Resultatet visar här att relationskompetens, enligt SL:s och SP:s uppfattningar, manifesteras genom mer eller mindre målmedveten social träning (tema 1), vilken antingen genomförs spontant (undertema 1) eller planeras och arrangeras (undertema 2). Vidare uppfattas relationskompetens som relationsförmedling (tema 2), där SL och SP fungerar som mellanhand, något som har en direkt form (undertema 1) – där SL och SP direkt deltar i relationsbygget mellan eleverna och deras kamrater – och en indirekt form – där SL och SP inte

ingriper direkt i elevernas relationer, men på andra sätt visar att de bryr sig om eleverna (undertema 2).

(2) *Elevers föräldrar*. Resultatet visar här att relationskompetens, enligt SL:s och SP:s uppfattningar, manifesteras genom direkt samspel vilket innefattar två huvudsakliga aspekter: vägledning (undertema 1), som handlar om att ge föräldrar råd rörande relationer och visa på former för relationen pedagog-förälder; samt bekräftelse (undertema 2), som handlar om att inta ett empatiskt och stödjande förhållningssätt gentemot föräldern.

DISKUSSION

Allmänt kan sägas att SL och SP, sett utifrån vår studie, verkar ha tänkt mycket på, och arbetar medvetet med relationer till såväl sina elever som elevernas föräldrar. De tycks också uppfatta sig själva som fullt kapabla att bygga stödjande och positiva relationer både med och för elever i svårigheter. Vidare kan man påstå att de har ett tydligt fokus på vad som äger rum *mellan* pedagog och motpart då de talar om relationskompetens. Detta fokus diskuterar vi nedan utifrån olika aspekter.

Specialpedagogrollen

Liksom i vår tidigare intervjustudie (Aspelin et al., 2020) uppfattar SL och SP här goda mellanmänniska relationer som avgörande för om man ska lyckas med utbildning samt relationskompetens som en basal pedagogisk kompetens (Nordenbo et al., 2008). Man kan uttrycka det som att respondenterna är uppdaterade angående relationers grundläggande betydelse i utbildning (Roorda et al., 2017), inklusive den särskilt viktiga betydelse som relationer har för elever i svårigheter (Lopez & Corcoran, 2014; Spilt et al., 2014). Resultatet kan förstås mot bakgrund av SL:s och SP:s yrkesroller och utbildningar. Teman som närhet och distans (von Ahlefeldt Nisser, 2014), arbete med sociala relationer (Klang et al., 2017) samt relationell förståelse av skolsvårigheter (Göransson et al., 2015a) framstår som centrala för SP och SL. Resultatet överensstämmer även med Möllås et al. (2017) fallstudie, där arbete med att bygga och upprätthålla mellanmänniska relationer med och mellan skolans aktörer framstår som en central strategi för såväl SP som SL. Det faktum att såväl speciallärarprogrammet som specialpedagogiskt program är påbyggnadsutbildningar och att de som genomgår utbildningarna är förskollärare eller lärare med minst tre års yrkeserfarenhet spelar sannolikt också en roll för hur de SL och SP som ingått i vår studie talar om ämnen som sociala relationer och relationskompetens.

Med blicken på mellanrum

Specialpedagogisk forskning inriktas ofta på elevers svårigheter och/eller omständigheter kring dessa (Emanuelsson et al., 2001; Skidmore, 2004). Som framgått av resultatet i föreliggande studie placerar SL och SP snarare mellanmänniska relationer i brännpunkten. SL:s och SP:s uppfattningar om relationskompetens i sitt dagliga arbete med elevernas kamratrelationer och relationer till elevernas föräldrar handlar om mellanrum snarare än om enskilda individers handlingar och/eller om utbildningsmiljöns påverkan.

SL och SP uppfattar huvudsakligen relationskompetens som manifesterad i samspel där motparten är delaktig, det vill säga de utgår inte från någon "top-down-modell" då de talar om relationer. Inte heller uppfattar de att relationskompetens kan tas för given eller är något som den enskilde

pedagogen styr över på egen hand. Kompetensen associeras ej heller främst till individens personlighet (Fibaek Laursen, 2004) utan förstås snarare som situations- och kontextbunden (Skibsted & Vedsgaard Christensen, 2016). Resultatet på den punkten går i linje med Göransson et al. (2015a), som visar att SP och SL ofta har en relationell förståelse av elevers skolsvårigheter, här i bemärkelsen att de förstår elevers svårigheter i förhållande situation och sammanhang. SL och SP i föreliggande undersökning överbetonar inte den enskildes betydelse för relationer; deras fokus ligger mindre på pedagogens reflektion över relationer (jfr. med Matthiesens, 2016) och mer på direkta kontakter. Resultatet visar vidare att SL och SP uppfattar relationskompetens som en professionell förmåga där uppgiften är att utbilda i och om relationer. I viss mening tycks de emellertid även uppfatta kompetensen som personlig, då den inte främst handlar om att upprätthålla en funktion i ett socialt system utan om att vara en positiv kraft i andra människors liv.

En till stor del vardaglig diskurs om relationskompetens

Resultatet visar även att SL och SP talar på ett informellt sätt om sin förmåga att bygga relationer. De använder till exempel sällan teoretiska begrepp. Det finns undantag – till exempel förekommer uttryck som ”social kompetens”, ”impulsiva, utåtagerande elever” och ”samtalsövningar”. Man kan även konstatera att SL:s och SP:s uppfattningar går i linje med den konventionella definitionen av relationskompetens, där kvaliteter som öppenhet, respekt, empati och ansvar betonas (Herskind et al., 2014; Jensen et al., 2015;). Men mestadels uttrycker sig SL och SP vardagligt om ämnet (jfr. Aspelin et al., 2020). Med det i beaktande kan man påstå att forskning inom fältet bör ge SL och SP stöd att utveckla en mer professionell diskurs om pedagogiska relationer.

Relationskompetens på kort och lång sikt samt som medel och mål

Resultatet visar vidare att SL och SP uppfattar relationskompetens utifrån olika tidsdimensioner och funktioner. Kompetensen antas ingå i ett omfattande, komplext och avancerat pedagogiskt arbete på kort och lång sikt, i formella och informella situationer samt med explicita såväl som implicita syften. SL och SP förknippar till stor del kompetensen med socialt samspel, där relationer ses som värdefulla i sig själva och där relationskompetens innebär att delta i skeenden här och nu. Emellertid uppfattar de även relationskompetens som ett slags pedagogisk strategi, där man bygger goda relationer på sikt. Relationer förstås då som medel för att uppnå mål bortom konkreta situationer. Det kan till exempel handla om att observera elevers samspel och samla in information som kan användas vid senare tillfällen eller att bygga band med elevers föräldrar i syfte att främja elevernas utveckling. SP:s och SL:s uppfattningar går här i linje med vad Frelin (2010) skriver om lärares relationsarbete mer allmänt, att det sker både på kort och lång sikt samt både utgör medel för att uppnå andra mål och mål i sig självt.

Resultatet i ljuset av relationskompetensmodellen

Respondenternas utsagor går även att förstå i ljuset av relationskompetensmodellen (Aspelin et al., 2021). Samtliga teman och underteman implicerar situationer där SL och SP är inbegripna i kommunikation ansikte-mot-ansikte, verbalt och/eller ickeverbalt. I termer av kommunikativ kompetens betonar respondenterna kvaliteter som ömsesidighet och respekt i mellanmänniskliga möten. De talar även om att träna elevernas kommunikativa förmågor. I termer av differentieringskompetens talar många SP och SL om vikten av att upprätthålla balans mellan närhet och distans i relationer, till exempel sätta gränser eller markera professionell distans i relation till elevers föräldrar. Resultatet kan här jämföras med von Ahlefeld Nissers (2014) studie, vilken betonar

och problematiserar olika aspekter av närhet och distans i SP:s och SL:s arbete i förhållande till elever, kollegor och verksamheten. Socio-emotionell kompetens är en något mindre framträdande aspekt i materialet, men många respondenter uppfattar känslor som viktig del av arbetet med relationer, till exempel att man bemöter elever och elevers föräldrar på ett empatiskt sätt samt främjar elevernas empatiska förmåga (jfr. Bader, 2023; Herskind et al., 2014; Jensen et al., 2016). Vissa respondenter uppfattar även hantering av sina egna känslor som viktig del av relationskompetens, till exempel i relation till föräldrar, där man exempelvis undviker att ”gå in i känslor”.

Konklusion: relationskompetens som möte och metod

Artikelns övergripande forskningsfråga lyder: hur uppfattar verksamma SL och SP relationskompetens i sitt dagliga arbete med elevernas kamratrelationer och relationer till elevernas föräldrar? Som vi såg i avsnittet Pedagogisk relationskompetens skiljer Richardson och Fallona (2001) mellan två former av klassrumsledarskap: *metod*, vilket kort sagt betecknar olika slags tekniker som lärare använder, och *uppförande*, vilket på motsvarande sätt rör lärarens moraliska hållning. Inspirerade av den distinktionen föreslår vi nu att resultatet av föreliggande studie kan förstås utifrån två huvudsakliga former av relationskompetens eller attityder till relationer, vilka vi väljer att kalla *metoder* och *möten*.²

Metoder. Studien visar att SL och SP uppfattar relationskompetens som aktiv fostran av elevers beteenden, träning av elevers sociala kompetens och arrangemang av pedagogiska situationer – till exempel ”samtalsövningar” – där elevers kommunikativa färdigheter stärks. Vidare uppfattar de kompetensen som ett slags relationsförmedling, där de till exempel går in för att medla och påverka sina elevers kamratrelationer. Vid tillfällen kan attityden, enligt respondenternas uppfattningar, ta sig uttryck i explicit social fostran, som exemplifierades av yttrandet: ”Hur tycker du det känns när man säger på det viset till dig?” Relationsförmedlingen uppfattas även ha en indirekt form, där SL och SP snarare intar rollen av observatörer och insamlare av information eller bygger relationer med sina elevers kamrater i syfte att underlätta elevernas integrering. När det gäller relationer till elevernas föräldrar uppfattar SL och SP relationskompetens som pedagogisk vägledning, till exempel genom att man medvetet kommunicerar på vissa sätt (tydligt, rakt etc.), sätter gränser och klargör positioner och ansvarsförhållanden mellan sig själv och föräldern. Slutligen uppfattar flera respondenter relationskompetens som tekniker för kommunikation, uttryckt exempelvis så här: ”Behöver man en manual så ha det. Bemöt med de här orden, höj inte rösten.” SL och SP uppfattar med andra ord att relationskompetens innebär att använda sig av olika slags metoder för att främja goda relationer med och mellan elever samt med föräldrar.

Möten. Studien visar även att respondenterna uppfattar relationskompetens som bemötande eller sätt att relatera sig till elever och föräldrar. Gentemot eleverna finns exempel på attityden när SL och SP talar om att ”bjuda in till samtal”, ”fånga situationer” samt ”att finnas där och vara med dem”. Vidare blir denna uppfattning om kompetensen tydlig i respondenternas beskrivningar av sig själva som ”länk”, ”kedja” och ”tolk”, liksom i deras ambition att ställa öppna frågor, såsom ”Vad kan jag hjälpa er med?” När det gäller relationer till elevernas föräldrar framgår uppfattningen om

² Att vi inte talar om ”uppförande” beror på att den termen hos Richardson och Fallona (2001) knyts till lärarens personliga hållning och ”dygder” medan vi vill betona den mellanmännsliga innebörden av fenomenet relationskompetens. Ordet ”möte” blir då mer adekvat.

relationskompetens som möten i tal om att inge trygghet och förtroende i relationen, lyssna och visa respekt, agera empatiskt och ödmjukt. Här handlar det med andra ord om att förhålla sig till elever och föräldrar på sätt som är stöttande och bekräftande, det vill säga att vara en vital och positiv kraft i mellanmänniska möten.

SL och SP uppfattar sålunda relationskompetens som att använda olika tillvägagångssätt vid arbete *med* relationer respektive att inta olika förhållningssätt *i* relationer. Oavsett om vi talar om metoder/tillvägagångssätt eller möten/förhållningssätt framstår relationskompetens, sett utifrån respondenternas uppfattningar, väsentligen som en situationsbaserad förmåga: den manifesteras i konkreta situationer och relationer, där SL och SP knappast kan tillämpa standards utan snarare behöver "läsa av" och svara på andras handlingar i stunden. Slutsatsen kan i koncentrat formuleras som att relationskompetens, sett utifrån respondenternas uppfattningar, innebär att SL och SP förhåller sig till och hanterar händelser i vardagen så att relationer blir positiva och produktiva för eleverna.

Vi föreslår att man i forskning och utbildning såväl som i utbildningar till speciallärare och specialpedagog uppmärksammar och värdesätter den dubbla innebörd av fenomenet relationskompetens som skisseras ovan. Såväl metoder som möten är viktiga aspekter av fenomenet och SP och SL behöver utveckla båda. Påpekas bör dock att distinktionen är analytisk och att aspekterna inte går att separera till fullo när det gäller pedagogisk praktik (jfr. med Richardson & Fallona, 2001). Flertalet citat i resultatdelen innehåller spår av bägge aspekter. Som Richardson och Fallona skriver är det ofta men inte alltid fruktbart att skilja mellan aspekterna (i deras fall metod och uppförande). Framför allt bör åtskillnaden "aldrig förtingligas, som varit fallet med de flesta modeller om klassrumsledarskap" (Richardson & Fallona, 2001, s. 724, vår övers.).

Avslutningsvis följer vi Richardson och Fallona (2001) i deras tal om pedagogiska implikationer. De framhåller att man i lärarprofessionsutbildning – i deras fall på lärarutbildning – framför allt behöver vägledas i att förstå och reflektera över den aspekt som de kallar uppförande, det vill säga att lärarutbildare bör hjälpa blivande lärare att förstå undervisning som en moralisk aktivitet: "Relationen mellan elev och lärare finns i undervisningens hjärta, och således i hjärtat av organisering och hantering av klassrumssituationer" (s. 725, vår övers.). Vårt projekt som helhet visar att verksamma SL och SP ofta är utförliga och nyanserade i talet om relationskompetens, särskilt betraktat som metod, men även betraktat som möten. "Möten" framstår som särskilt viktiga att uppmärksamma i utbildning till SL och SP, liksom i forskning om densamma.

Studiens begränsningar

Denna studie har viktiga begränsningar, som man bör ha i åtanke när man tolkar resultaten. Eftersom det är en intervjustudie finns det till exempel alltid en risk att respondenterna ger svar som de tror forskarna önskar höra eller som ger en mer fördelaktig bild av dem själva. Denna risk är dock troligen mindre med erfarna lärare, vilket alla SL och SP kan räknas till.

Särskilt viktigt att komma ihåg är även att studien inkluderar ett begränsat urval av respondenter, som frivilligt ställt upp och deltagit i intervjuerna. Dessa respondenter arbetar på skolor som inte nödvändigtvis är representativa för svenska skolor i övrigt, speciellt eftersom urvalet kommer från en begränsad geografisk region. Respondenternas uppfattningar är därför inte heller nödvändigtvis representativa för ett större urval av SP eller SL. Eftersom detta är en småskalig intervjustudie skulle

framtida forskning kunna inkludera ett större urval och/eller använda andra metoder för att samla in och analysera data, såsom frågeformulär, för att validera de resultat som redovisas här.

Acknowledgements

Denna forskning genomfördes med stöd av medel från Vetenskapsrådet, anslag 2018-03785.

REFERENSER

- Anderson, L., & Östlund, D. (2019). Swedish special needs teachers' views on their work and collaborations in education for students with intellectual disabilities. *The New Educational Review*, 57(3), 225–235. <https://doi.org/10.15804/tner.2019.57.3.18>
- Aspelin, J., & Jönsson, A. (2019). Relational competence in teacher education: Concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(2), 264–283. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323>
- Aspelin, J. (2023). Lärares relationskompetens i växelspelet mellan ”Mig” och ”Jag”. Begreppsdiskussion med stöd i G.H. Meads teori. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 28(3). <https://doi.org/10.15626/pfs28.03.03>
- Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2021). Pre-service educators' understandings of relational competence. *Frontiers in Education: Teacher Education*, (6), 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.678793>
- Aspelin, J., Östlund, D., & Jönsson, A. (2020). ”It means everything”: special educators' perceptions of relationships and relational competence. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 671–685. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1783801>
- Aspelin, J. (2013). Var är relationell specialpedagogik? I J. Aspelin (Red.), *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik* (s. 179–189). Kristianstad University Press.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2012). *Om relationell pedagogik*. Gleerups.
- von Ahlefeldt Nisser, D. (2014). Specialpedagogers och speciallärares olika roller och uppdrag: skilda föreställningar möts och möter en pedagogisk praktik. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 246–264.
- Bader, B.-M. (2023). *Att lyssna med hela kroppen: en studie om lärares ledarskap i utvecklingssamtal*. Doktorsavhandling. Mälardalens universitet.
- Biesta, G. J. J. (2004). Mind the gap! Communication and the educational relation. I C. Bingham & A. M. Sidorkin (Red.), *No education without relation* (s. 11–22). Peter Lang.
- Bingham, C., & Sidorkin A. M. (Red.) (2003). *No education without relation*. Peter Lang.
- Bladini, U.-B. (1990). *Från hjälpskolelärare till förändringsagent: svensk speciallärarutbildning 1921–1981 relaterad till specialundervisningens utveckling och förändringar i speciallärares yrkesuppgifter*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Buber, M. (1993/1953). *Om uppföstran*. Dualis förlag.
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Domfors, L.-Å. (2000). *Döfstumlärare - specialpedagog - lärare för döva och hörselskadade: en lärarutbildnings innehåll och rationalitetsförskjutningar*. Doktorsavhandling. Örebro universitet.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: en kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Ewe, L. P. (2022). *Lärares relationskompetens i möte med elever med ADHD*. Doktorsavhandling. Malmö universitet.
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: A systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(2), 136–155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Doktorsavhandling. Uppsala universitet.
- Gergen, K. (2009). *Relational being. Beyond self and community*. Oxford University Press.

- Gidlund, U. (2020). Relational pedagogy in a vocational program in upper secondary school: A way to make more students graduate. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 10(2), 106-128. <https://dx.doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.20102106>
- Gäreskog, P., & Lindqvist, G. (2022). Specialpedagogens roll i förskolan - förskollärares beskrivningar av arbetsfördelning, anspråk och förhandlingar. *Nordisk barnehageforskning*, 19(1). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.225>
- God forskningssed. (2017). Vetenskapsrådet.
- Göransson, K., Lindqvist, G., Klang, N., Magnússon, G., & Nilholm, C. (2015a). *Speciella yrken? Specialpedagogers och speciallärares arbete och utbildning. En enkätstudie*. Forskningsrapport. Karlstad University Studies, 2015:13.
- Göransson, K., Lindqvist, G., & Nilholm, C. (2015b). Voices of special educators in Sweden: A total-population study. *Educational Research*, 57(3), 287-304. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1056642>.
- Herskind, M., Laursen, P. F., & Nielsen, A-M. (2014). Relationsarbejde og praktik. *Unge Paedagoger*, 75(2): 33-39.
- Håkansson, J., & Sundberg, D. (2023). *Utmärkt lärare: forskningen om lärarskicklighet och vägarna dit*. Natur & Kultur.
- Jensen, E., Skibsted, E. B., & Vedsgaard Christensen, M. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(3), 201-212. <https://dx.doi.org/10.1007/s10671-015-9185-0>
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Runa förlag.
- Kelchtermans, G. (2017). "Should I stay or should I go?": Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching*, 8(23), 961-977. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. <https://ezproxy.hkr.se/login?url=https://dx.doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Klang, N., Gustafson, K., Möllås, G., Nilholm, C., & Göransson, K. (2017). Enacting the role of special needs educator: Six Swedish case studies. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 391-405. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1240343>
- Klinge, L. (2016). *Laerarens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relasjonskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. Doktorsavhandling. Københavns universitet.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiska läraren: Bli en bra och effektiv undervisare – om du vill*. Liber.
- Lopez, C., & T. Corcoran (2014). Relationships with special needs students: Exploring primary teachers' descriptions. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1304–1320. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.897385>
- Magnússon, G., & Göransson, K. (2019). Perimeters of, and challenges to, the jurisdiction of Swedish special educators: an exploration of free text responses. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 257-271. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1458473>
- Matthiesen, N., & L. Gottlieb (2016). Når man laerer at være relationskompetent: fra kursus til skolepraktik. I E. Skibsted, & N. Matthiesen (Red.), *Relationskompetencer i Laereruddannelse og Skole* (s. 89-106). Dafolo.
- Matthiesen, N. (2016). Relationskompetencebegrebet under lup: Ansvar i forudsigeligheden. I E. Skibsted, & N. Matthiesen (Red.) *Relationskompetencer i Laereruddannelse og Skole* (s. 139-156). Dafolo.
- Möllås, G., Gustafson, K., Klang, N., & Göransson, K. (2017). Specialpedagogers/speciallärares arbete i den dagliga skolpraktiken: en analys av sex fallstudier. Karlstad Universitet. <https://go.exlibris.link/d1Hs6RC8>

- Nielsen, A-M., & Laursen, P. F. (2016). Relationskompetence og klasseledelse i laereruddannelse. I E. Skibsted, & N. Matthiesen (Red.) *Relationskompetencer i Laereruddannelse og Skole* (s. 43-70). Dafolo.
- Nordenbo, S E., Søgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E., & Østergaard S. (2008). *Laererkompetenser og elevers læring i förskole og skole. Ett systematisk review utfört for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danmarks Paedagogiske Universitetsskole & Danish Clearinghouse for Educational Research.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborgs universitet. Specialpedagogiska rapporter, Nr 11.
- Regeringens proposition 1988/1989:4. *Om skolans utveckling och styrning*.
- Richardson, V., & Fallona, C. (2001). Classroom management as manner and method. *Journal of Curriculum studies*, 6(33), 705-728.
- Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E., & La Paro, K. M. (2003). Improving the sensitivity and responsivity of preservice teachers toward young children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 151-163.
<https://doi.org/10.1177/02711214030230030501>
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261.
<https://doi.org/10.17105/spr-2017-0035.v46-3>
- Sabol, T. J., & Pianta R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and Human Development*, 14(3), 213-231.
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Segerby, C. (2022). Exploring how a university mathematics teacher’s digital relational competence can be manifested: A micro-analytical study. *Education Sciences*, 12(4).
<https://doi.org/10.3390/educsci12040257>
- SFS 2007:638. *Förordning om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:688. *Förordning om ändring i förordningen (2011:186) om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen (1993:100)*. Utbildningsdepartementet.
- Skibsted, E., & N. Matthiesen (Red.) (2016). *Relationskompetencer i Laereruddannelse og Skole*. Dafolo.
- Skidmore, D. (2004). *Inclusion: The dynamic of school development*. Open University Press.
- Spilt, J. L., van Ier, P. A. C., Leflot, G., Onghena, P., & Colpin H. (2014). Children’s social self-concept and internalizing problems: The influence of peers and teachers. *Child Development*, 85(3), 1248-1256. <https://doi.org/10.1111/cdev.12181>
- Wiklund-Engblom, A. (2018). Digital relational competence: Sensitivity and responsivity to needs of distance and co-located students. *Seminar.Net*, 14(2), 188-200.
<https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2979>
- Wright, M. V. (2018). Relationella perspektiv i pedagogiken. I M. Nilsson Sjöberg (Red.), *Pedagogik som vetenskap: En inbjudan* (s. 185–198). Gleerups.

Kunskapsbildning för professionellt lärande genom kollegiala samtal

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.17917>

Jaana Nehez, Katina Thelin, Veronica Sülau, Eva Kane & Karin Rönnerman

ABSTRACT

Professional learning based on collegial conversations is an issue worldwide. However, there is a need for deeper knowledge about what happens in such conversations. Based on practice theories and theories of knowledge building environments, this article explores collegial conversations among teachers and school leaders. The findings show three conversation practices that can be of importance in professional learning, although not always in terms of knowledge building discourse moves: knowledge building practices, disrupted knowledge building practices and non-knowledge building practices. The latter two include significant relational aspects. The conclusion is that we need to widen the understanding of knowledge building to achieve professional learning.

Keywords: collegial conversations, discourse moves, knowledge building practices, practice architectures, professional learning

JAANA NEHEZ

Associate Professor
School of Education
Humanities and Social Sciences
Halmstad University
E-post: jaana.nehez@hh.se
<https://orcid.org/0000-0002-9293-0445>

KATINA THELIN

Associate Professor
Department of Education
Uppsala University
E-post: katina.thelin@edu.uu.se
<https://orcid.org/0000-0002-4897-6657>

VERONICA SÜLAU

Ph D and Development Leader
Frida Professional
E-post: veronica.sulau@fridautbildning.se

EVA KANE

Associate Professor
Department of Child and
Youth Studies
Stockholm University
E-post: eva.kane@buv.su.se
<https://orcid.org/0000-0002-7346-9382>

KARIN RÖNNERMAN

Professor Emerita Department of
Education and Special Education
University of Gothenburg
E-post: karin.ronnerman@gu.se
<https://orcid.org/0000-0002-7605-5783>

INLEDNING

Denna artikel redovisar en studie om kollegiala samtal för professionellt lärande inom skola och utbildning. Den utgår från förståelsen av professionellt lärande som en individuell eller social process som leder till att lärare och skolledare utvecklar sina professionella kunskaper, färdigheter, antaganden och handlingar (jfr Fraser et al., 2007; Muijs et al., 2014). Professionellt lärande i kollegial form baserat på kollegiala samtal är idag vanligt förekommande för att åstadkomma skol- och undervisningsutveckling både i och utanför Sverige (Harris et al., 2017; Nehez, 2023). Genom samtal med kollegor förväntas de som deltar få nya perspektiv på egna antaganden och handlingar samt på så vis också kunna utveckla desamma (jfr Blossing & Wennergren, 2019). Professionellt lärande där kollegor genom samtal förväntas lära av och med varandra bidrar dock inte nödvändigtvis till förändrade sätt att tänka och göra i praktiken (Chauraya & Brodie, 2017; Katz & Dack, 2014). Kollegiala samtal får således inte alltid förväntad bäring på samtalsdeltagares undervisningspraktiker och ledningspraktiker, det vill säga leder inte till professionellt lärande.

Studiens syfte är att fördjupa förståelsen av kollegiala samtal och hur de i olika grad och på olika sätt kan bidra till professionellt lärande. Vårt intresse är hur samtalen villkoras och hur de kan bidra till det lärande som eftersträvas. Studiens utgångspunkt är dels forskning som belyser komplexiteten kring professionellt lärande (Stoll et al., 2006; Vescio et al., 2008), dels våra erfarenheter av att organisera och leda kollegiala samtal.

Studien baseras på tre samtal med lärare och skolledare där vi som forskare har varit involverade. Utifrån frågeställningen *Vad händer här?* har varje samtal analyserats för en djupare förståelse av vad som avgör om samtalet kan bidra till professionellt lärande. För att generera sådan kunskap krävs en ökad förståelse för vad som sker i samtalet på mikronivå (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Little, 2002, 2012).

Nedan presenteras först tidigare forskning om kollegiala samtal för professionellt lärande. Därefter återges studiens teoretiska ramverk, teorin om praktikarkitekturer (Kemmis et al., 2014) som har använts som en lins för att förstå mål i samt villkor för samtalen, och teori om kunskapsbildande miljöer (Scardamalia & Bereiter, 2003) som har valts för att förstå samtalens kunskapande processer. Sedan presenteras studiens metod och resultat. Avslutningsvis diskuteras resultaten i förhållande till annan forskning och valda teorier.

TIDIGARE FORSKNING

Då studien fokuserar professionellt lärande inom ramen för kollegiala samtal presenteras här först kortfattat tidigare kunskap om professionellt lärande i kollegial form. Därefter presenteras tidigare kunskap om kollegiala samtal för professionellt lärande.

Baserat på 40 internationella studier konstaterar Vangrieken et al. (2017) att professionellt lärande där kollegor förväntas lära och utvecklas tillsammans har undersökts med utgångspunkt i teorier om professionella lärandegemenskaper (professional learning communities, Stoll et al., 2006) och praktikgemenskaper (communities of practice, Lave & Wenger, 1991). Båda dessa utgångspunkter framhåller att professionellt lärande sker av och med varandra i en gemenskap, dock med skillnaden att professionella lärandegemenskaper är mer strukturerade i sin karaktär, medan praktikgemenskaper är organiska. Vangrieken et al. (2017) har identifierat tre former av kollegiala

gemenskaper: (1) formella gemenskaper, (2) deltagarorienterade gemenskaper med struktur och (3) framväxande gemenskaper.

I Sverige har strukturerade kollegiala former av professionellt lärande även studerats i termer av kollegialt lärande (Blossing & Wennergren, 2019; Randahl & Andersson Varga, 2020). Organisering och benämning av lärares professionella lärande som kollegialt lärande är dessutom vanligt i svenska skolor (Blossing & Wennergren, 2019). Kollegialt lärande är också det begrepp som Skolverket använder för sin formaliserade modell för när lärare under ledning av en handledare ska mötas och samtala om erfarenheter av sin undervisning samt utveckla densamma i relation till ett teoretiskt innehåll (Kirsten & Carlbaum, 2020).

För att kunna beskriva begreppet professionella lärandegemenskaper har Hipp och Huffman (2010) identifierat att sådana kännetecknas av: (1) ett stödjande och delat ledarskap, (2) en gemensam värdegrund och vision, (3) ett kollektivt lärande och en kollektiv tillämpning, (4) en avprivatisering av praktiker samt (5) stödjande förutsättningar i form av relationer och strukturer. Dessa kännetecken har visat sig vara centrala förutsättningar som måste uppfyllas för lärande i gemenskaper (Darling-Hammond & Richardson, 2009; Datnow, 2018; Hargreaves & O'Connor, 2019; Vangrieken et al., 2017). Datnow (2018) lyfter exempelvis fram vikten av samarbete, och Vangrieken et al. (2017) tillit och gruppdynamik. I en studie om hur skolledare, utvecklingsledare och lärare agerar i vad som kan betecknas som en väv av ledningspraktiker för att främja professionellt lärande genom kollegiala samtal har Nehez et al. (2022) sett att de olika aktörerna inom ledningspraktikerna behöver samverka och därmed ha forum för samverkan. Rektor ansvarar exempelvis för att ge strukturella förutsättningar för att kollegiala samtal ska kunna äga rum och ges legitimitet bland deltagarna. Hargreaves och O'Connor (2019) betonar att rektor har ett stort ansvar för att skapa en kunskapsfrämjande kultur som kännetecknas av förändringsvilja och tillit. Rönnerman et al. (2018) belyser hur mellanledaren (lärare i mellanledande funktion) med sin unika position mellan rektor och kollegor kan bidra till att skapa tillit och struktur i kollegialt professionellt lärande. Om förutsättningar saknas kan deltagande ge upphov till frustration och spänningar. Schaap et al. (2019) har till exempel identifierat att sådana spänningar kan vara kopplade till stress på grund av arbetsbörda, till avsaknad av en samarbetande lärandekultur och till deltagares egen kapacitetsupplevelse.

Angående kollegiala samtal för professionellt lärande har flera studier fokuserat på strukturella förutsättningar för just sådana samtal. Vangrieken et al. (2015) lyfter fram vikten av funktionella samtalsstrukturer, samtalsledare som ser till att alla blir delaktiga samt att samtalen återkommer över tid. I en studie om kollegahandledning utformad enligt en specifik samtalsstruktur med olika steg identifierade Langelotz (2014) att talet om samarbete, tidigare vana bland några lärare av samtalsstrukturen samt solidaritet mellan kollegor främjade samtalet i kollegahandledningen. Lärarna blev bättre på att lyssna på varandra. Samtidigt bidrog samtalsstrukturen till att deltagande lärare disciplinerade kollegor. En liknande samtalsstruktur visade sig i Jakhellns (2011) studie begränsa samtalet genom att den upplevdes som konstlad av deltagande lärare och därför frångicks.

För att få till stånd kollegiala samtal som bidrar till förändrade sätt att tänka och agera i en undervisnings- eller ledningspraktik krävs även att samtalspraktiken formas så att den främjar deltagarnas lärande. Sülau (2023) beskriver hur innehåll, form och relationer utgör olika aspekter av det kollegiala samtalet samt hur dessa på olika sätt kan möjliggöra eller begränsa lärande. Samtalsinnehållet måste utmana deltagarnas rådande förståelse av det som de förväntas lära något

om (Randahl & Andersson Varga, 2020). Samtalen bör också innefatta undersökande av samband mellan praktiker, till exempel mellan rektors ledning och lärares undervisning (Nehez et al., 2022). Hargreaves och O'Connor (2019) betonar dessutom att utgångspunkten behöver tas i professionens egna erfarenheter, frågeställningar och dilemman, men att samtalen också behöver tillföras ny kunskap genom forskning. Det ligger i linje med hur Korsgaard (2000) beskriver att lärande och utveckling sker genom interaktion och dialog som baseras på ett utbyte av erfarenheter.

Ett kollegialt samtal som syftar till ett professionellt lärande kräver dock att deltagarna inte enbart utbyter erfarenheter, utan fördjupar och utmanar sin aktuella förståelse. Randahl och Andersson Varga (2020) betonar att de behöver anta en så kallad epistemisk hållning till det som de ska lära. För en sådan krävs att de uttrycker sina respektive förståelser och ställer frågor till varandra för att utmana såväl den egna som den gemensamma förståelsen. I sin studie om vad som skedde inom Skolverkets modell för kollegialt lärande, närmare bestämt inom läslýftet, såg de tydligt hur frågor om tyckande och värderingar snarare ledde till en affektiv eller evaluerande hållning som begränsade lärande. Utfallet av samtalen blev då i stället kollegialt tyckande och värderande. För att kollegiala samtal ska bli lärande har även Popp och Goldman (2016) sett att det som sägs i kollegiala samtal behöver uppmuntra verbalisering och undersökande av olika förståelser och förslag snarare än av exempelvis instämmanden och återberättande av undervisning. Vad som sägs och hur det sägs påverkar vad samtalet resulterar i, exempelvis stärkt självkänsla alternativt ökad förståelse om den egna undervisningen (Nehez, 2023). Relationer, eller hur lärare interagerar med varandra i ett kollegialt samtal, påverkar således också möjligheten till professionellt lärande (Little, 2002; Sülau, 2023).

Sammantaget kan konstateras att det finns relativt mycket kunskap om vad som främjar professionellt lärande i kollegial form samt om kollegiala samtal för professionellt lärande. Däremot finns få studier om vad som på mikronivå sker i det kollegiala samtalet, vad som kan fördjupa förståelsen av dessa samtal och hur de i olika grad och på olika sätt kan bidra till professionellt lärande. Sådana mikroprocesser fokuseras i denna studie.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Studien utgår från ett praktikteoretiskt perspektiv. De kollegiala samtalspraktiker som studeras betraktas därmed som sociala fenomen som uppstår i ett specifikt sammanhang (jfr Kemmis et al., 2014). Människor i dessa praktiker interagerar med varandra och med den omgivande miljön. Respektive praktik formas av olika förutsättningar som omger praktiken, såsom tid, plats och diskurs. Praktiken kan också omforma den omgivande miljön. Det råder således en ständig dynamisk rörelse mellan det som sker och det som kan ske. Utifrån ett sådant perspektiv ligger fokus på att studera händelser (relationer, handlingar och aktiviteter) för att förstå vad som sker (eller inte sker) och varför, snarare än på att försöka förstå kognitiva processer inom enskilda individer.

För att studera händelser i kollegiala samtalspraktiker används här *teorin om praktikarkitekturer* (Kemis et al., 2014), enligt vilken det är möjligt att urskilja och lokalisera en praktik genom dess *projekt* (gemensamma mål). Praktiken låter sig sedan beskrivas med hänvisning till det som sägs (säganden) och görs (göranden), och genom det sätt på vilket deltagarna relaterar till varandra och till olika resurser (relateranden) inom praktiken (Kemis et al., 2014; Langelotz et al., 2019). Enligt teorin är en praktik alltid sammansatt av kulturella-diskursiva, materiella-ekonomiska och sociala-

politiska arrangemang (Kemmis et al., 2014; Langelotz et al., 2019). Dessa arrangemang påverkar det som är möjligt att ske i praktiken, det vill säga det som sägs, görs och relateras. Arrangemangen är dock inte statiska, utan kan omformas beroende på hur deltagarna väljer att agera inom praktiken. En viktig del av teorins syfte handlar just om att skapa handlingskapacitet för förändring; genom att förstå vad som sker och varför kan vi också värdera detta i relation till det gemensamma målet, projektet, och hitta vägar till nya ageranden som i högre grad kan verka för att nå detta mål.

För att kunna bidra till fördjupad förståelse av kollegiala samtal tar studien också utgångspunkt i teorier om *kunskapsbildande miljöer* (*knowledge building environments*, Scardamalia & Bereiter, 2003). Scardamalia och Bereiter (2003, s. 2) definierar sådana miljöer som "Any environment (virtual or otherwise) that enhances collaborative efforts to create and continually improve ideas". Med utgångspunkt i teorier om kunskapsbildande miljöer kan lärande mellan individer betraktas som en del av och en förutsättning för en utvecklings- och förbättringsprocess. Popp och Goldman (2016) utgår ifrån denna definition av kunskapsbildande miljöer för att urskilja tre egenskaper som kännetecknar en god professionell lärandegemenskap. Den första egenskapen handlar om att kunskapsbildande måste vara en *kollaborativ* ansträngning. Det innebär att samtliga deltagare är viktiga för att bidra till lärandeprocessen, och att alla också bär ett gemensamt ansvar för att bidra till gruppens gemensamma lärande. Den andra egenskapen handlar om att tankar och idéer inom en kollegial lärandemiljö alltid är *förbättringsbara*. Utgångspunkten i kollegiala samtal bör sålunda vara att ingen ännu har den bästa lösningen eller svaret, men att gruppen genom att kritiskt granska de idéer som finns kan bidra till en ökad gemensam förståelse. Den tredje egenskapen handlar om att de idéer som gruppen arbetar för att förbättra upplevs *värdefulla*. Det innebär att deltagarna behöver arbeta med ett innehåll kopplat till autentiska frågor eller dilemman.

För att ovan nämnda tre egenskaper ska kunna komma till stånd i professionellt lärande i kollegial form krävs att deltagarna också agerar på särskilda sätt. Popp och Goldman (2016) definierar i sin studie olika *kommunikativa drag* (*discourse moves*) som möjliggör respektive begränsar att kunskapsbildande sker (Tabell 1). Till de möjliggörande dragen hör att *ställa frågor* för ökad information om det som står i fokus för lärandet, att *ge förslag* som gör det möjligt att utforska andra eller nya idéer, att *utveckla förslag* eller att bygga vidare på redan befintliga förslag, att *förhandla* i termer av att utmana och kompromissa, samt att *förklara* de tankar som aktualiserats och delats i samtalet. Till de begränsande dragen hör att *instämma* eller hålla med genom att upprepa, bekräfta eller förstärka det som redan har sagts, och att *beskriva* i bemärkelsen återberätta och relatera.

Tabell 1. Kategorier och underliggande kategorier av kommunikativa drag som främjar respektive begränsar kunskapsbildande baserat på Popp och Goldman (2016).

Kommunikativa drag som främjar kunskapsbildande	Kommunikativa drag som begränsar kunskapsbildande
Ställa frågor (söka information) • Uppmanande • Utforskande • Klargörande	Instämma • Hålla med • Hålla med genom att upprepa • Bekräfta • Förstärka
Ge förslag (lägga fram idéer) • Initierande förslag • Motförslag	Beskriva • Återberätta • Relatera
Utveckla förslag (bygga på framlagda förslag) • Omformulera • Förfina • Ge exempel	
Förhandla (utmana och kompromissa med förslag) • Misstycka • Utmana • Motsäga • Efterfråga samförstånd	
Förklara tankar • Förklara resonemang • Erkänna osäkerhet	

METOD

Studiens empiriska material

I studien analyseras tre ljudinspelade och transkriberade samtal (samtal 1–3) från olika kontexter. Samtal 1 ägde rum inom Matematiklyftet 2014. I samtalet deltog fem lärare och en handledare. Lärarna arbetade i olika årskurser på en grundskola och hade alla ansvar för matematikundervisning. Samtalet, som handlade om taluppfattning och tals användning, hade förberetts genom att handledaren hade skickat ut instruktioner för samtalet samt reflektionsfrågor för deltagarna att skriftligt besvara i förhållande till specifika teoretiska inslag, filmer och artiklar på Skolverkets lärm modul (Skolverket, 2024). I samtalets första del behandlades dessa reflektioner. I samtalets andra del delades lärarna upp i sina arbetslag för att planera en lektion kopplat till det aktuella innehållet. Samtalet varade i 37 minuter.

Samtal 2 ägde rum inom ett aktionsforskningsprojekt 2018–2019. I samtalet deltog tre grundskolelärare och en forskare. Lärarna arbetade på olika stadier och undervisade i olika ämnen. Samtalet leddes av forskaren och hade förberetts genom att en av lärarna hade blivit observerad i sin undervisning av de båda andra lärarna. De observerande lärarna använde ett digitalt observationsverktyg som möjliggjorde kommentarer i form av fotografier, korta filmsekvenser och skriftliga kommentarer, vilka delades synkront med observerad lärare och utgjorde utgångspunkt för samtalet. Den observerade läraren valde konkreta observationer att fokusera på under samtalet med syfte att tillsammans med sina observerande kollegor och forskaren lära sig mer om sina undervisningshandlingar för att senare kunna utveckla desamma. Samtalets struktur var beprövad sedan tidigare (Wennergren & Nehez, 2020) och känd i förväg för alla. Samtalet ägde rum dagen efter själva observationen och pågick i 45 minuter.

Samtal 3 ägde rum inom en forskningscirkel som var aktiv under perioden 2018–2019. I samtalet deltog fem skolledare och en forskare som agerade forskningscirkelledare. Skolledarna arbetade alla i samma kommun och hade övergripande ansvar för olika delar av sina respektive skolors verksamhet. Skolledarna hade förberett sig inför samtalet genom att välja ut, dokumentera och reflektera över en situation i vilken de agerade som pedagogiska ledare (jfr Thelin & Liljekvist, 2020). Med dessa underlag som utgångspunkt hade var och en uppmanats att formulera en fråga som de skulle vilja utforska tillsammans med gruppen. Samtalet följde i huvudsak den grundstruktur som kommit att förknippas med den dialogiska reflektionsmodellen (Åberg, 2014) enligt vilken *frågandet* har en framskjuten position i samtalet. Utöver de frågor som deltagarna tar med sig in i samtalet, bygger modellen på turtagning i så kallade rundor där deltagarna ges möjlighet att ställa frågor till den vars situation står i fokus. Samtalet pågick under 80 minuter.

Urvalet av kollegiala samtal baserades på att de alla hade vad som kunde tolkas som goda strukturella förutsättningar för delaktighet och lärande (jfr Vangrieken et al., 2015). Respektive samtal var knutet till autentiska dilemman, strukturerades enligt någon form av prövad eller beprövad samtalsmetod samt leddes av samtalsledare som hade genomgått någon form av förberedande utbildning för att leda kollegiala samtal för lärande alternativt hade gedigen erfarenhet av att leda sådana samtal. Dessutom utgjorde respektive samtal ett av flera kontinuerliga samtal under en längre tidsperiod.

Analys

Lärares och skolledares kollegiala samtalspraktiker analyserades med utgångspunkt i Popp och Goldmans (2016) kommunikativa drag och teorin om praktikarkitekturer. De kommunikativa dragen gjorde det möjligt att på mikronivå analysera vad som händer i kollegiala samtal som syftar till professionellt lärande. Teorin om praktikarkitekturer gav möjlighet att förstå mål för olika kommunikativa drag och förutsättningar för att olika kommunikativa drag sker eller inte sker i det kollegiala samtalet.

För att kunna besvara frågan *Vad händer här?* genomfördes analysen i två steg. I det första steget delades det transkriberade datamaterialet in i sekvenser utifrån samtalens innehåll, exempelvis 'kommunikation i klassrummet – olika strategier för att göra elever delaktiga' eller 'hur skolledare arrangerar möten som främjar kommunikation med och mellan medarbetare'. I dessa sekvenser identifierades och kodades kommunikativa drag (Popp & Goldman, 2016). Kodningen omfattade både huvudkategorier av kommunikativa drag, till exempel *Instämna*, och underliggande kategorier av kommunikativa drag, till exempel *Hålla med* och *Hålla med genom att upprepa*. För exempel på kodning se Tabell 2.

Tabell 2. Exempel på analys av kommunikativa drag i ett av de analyserade samtalen.

Deltagare	Utsaga	Kommunikativt drag
Skolledare 4:	Jag tänker ungefär samma. Att det är ju ett lojalitetsdilemma. Han väljer att ta den här ledningsgruppens sida, och så lämnar han över någonting. Läger det i ditt knä, som du sa: "så här har du att lösa, här".	Instämna Hålla med
Skolledare 1:	Jag är inne på samma tankar. Lojalitet. Balans. Maktbalansen. Och, ett aktivt val som jag uppfattar det. [Rektor] väljer att stärka sin ledningsgrupp genom att ge dom sitt stöd [...] Ännu en boll över i verksamhetschefens knä.	Instämna Hålla med genom att upprepa

Analysens andra steg guidades av teorin om praktikarkitekturer (Kemmis et al., 2014). Utifrån ovan nämnda kodning tematiserades samtalssekvenserna (Braun & Clark, 2006) för att finna underliggande projekt som enligt teorin definierar en praktik. Denna del av analysen resulterade i tre olika projekt här benämnda som samtalspraktiker (jfr Nehez & Blossing, 2022). Olika samtalspraktiker kan således äga rum i ett och samma samtal.

Metodologiska och etiska överväganden

Urvalet av kollegiala samtal möjliggjorde att vid analys komma djupare än till de förutsättningar inom kollegiala samtal som vi redan har tidigare kunskap om, det vill säga att komma ner på mikronivå snarare än att fastna vid valt innehåll för samtalet, samtalsstruktur och samtalsledare. Analysen kan på så sätt synliggöra vad som händer när funktionella förutsättningar finns inom samtalen. Samtidigt bör det betonas att de analyserade samtalen också skiljer sig från varandra, till exempel gällande deltagande professioner, behandlat innehåll, anammad samtalsstruktur, samtalslängd och från vilken fas i en kontinuerligt pågående process som de ägde rum. Hur nära deltagarnas autentiska dilemma det valda samtalsinnehållet faktiskt var kan exempelvis ha varierat något, vilket i sin tur också kan tänkas ha påverkat vad som sägs och hur det sägs, det vill säga mikroprocesserna i samtalet. Analysen har dock synliggjort samtalspraktiker som återkommer i de tre samtalen oavsett skillnader och därmed kunnat bidra med kunskap om vad som händer på mikronivå.

De tre analyserade samtalen härrör från tre olika forsknings- och utvecklingsprojekt inom vilka det fanns samtycken för medverkande forskare att använda insamlad empiri för fortsatt analys och utveckling av kunskap om kollegiala samtal. Studiens empiriska material har lagrats på för ändamålet avsedda lagringsytor; ljudinspelningar på lagringsytor för respektive ursprungligt forsknings- och utvecklingsprojekt och transkriberade samtal på lagringsytor för denna specifika studie. Transkriberingarna har gjorts av respektive forskare inom vardera ursprungligt projekt och för konfidentialitet har samtalsdeltagarna i respektive samtal pseudonymiserats redan vid transkribering. Utifrån valda teoretiska utgångspunkter, främst teorin om praktikarkitekturer, har det heller inte varit av intresse att fokusera på enskilda individer utan snarare på praktikerna och dess villkor.

RESULTAT

Analyserna synliggör tre olika typer av samtalspraktiker: *Kunskapsbildande praktiker*, *Avbrutna kunskapsbildande praktiker* och *Icke kunskapsbildande praktiker*. Dessa beskrivs och illustreras nedan.

Kunskapsbildande praktiker

De *kunskapsbildande praktikerna* har som gemensamt projekt att bygga kunskap om och utveckla det som står i fokus för samtalet. Det handlar om att förstå något på ett nytt eller fördjupat sätt som kan bidra till förändring i tanke och handling. Dessa praktiker är rika på kommunikativa drag av det slag som Popp och Goldman (2016) associerar med kunskapsbildande. De är även kopplade till det innehåll som står i fokus för deltagarnas lärande.

Ett exempel på en kunskapsbildande praktik återfinns i en sekvens i samtalet inom Matematiklyftet (samtal 1). I sekvensen pågår ett samtal om innehållet i två filmklipp som samtliga lärare tagit del av

som förberedelse inför det kollegiala samtalet. Filmerna visar två olika klassrumssituationer där lärare på olika sätt arbetar med att göra elever delaktiga i undervisningen. I det kollegiala samtalet används filmerna som utgångspunkt för den fortsatta dialogen.

Lärare 1 [berättar vad hen noterat på en av filmerna]: Det var ju ingen som fick tänka, det var ju ingen som fick chansen. Kunde man inte svaret direkt så fick man ju inte chansen att tänka. [...] så som vi pratade förra året, så pratade vi ju på det att liksom, att alla ska få chansen först.

Lärare 2: Alltså, det är lite så som man själv kommer på sig själv att man lätt gör. Att det är en [elev som får ordet], för att han såg man.

Handledaren: Då får man det drivet man vill ha på lektionen. Han svarar rätt, då kommer jag vidare.

Lärare 1: Men så måste man göra, annars så flippar det ur kanske...

Lärare 4 [relaterar till det andra filmklippet]: Det känns som det var längesen jag såg den här filmen, men i 7-9... gjorde inte han så att han... att dom skulle skriva ner sina tankar? [...] Och sen fick alla liksom, "Ja, vad har ni skrivit?", och då hade dom liksom skrivit ner allting, och då blir det lite mer...

Lärare 1: Ja, så det tyckte jag var skillnad. Och då så... först så gjorde dom själv, och sen gjorde dom två och två, och sen tog dom upp det i stora gruppen. Då har ju alla fått chansen att tänka och så sett att "Jaha, men du gjorde så". Då behöver man ju inte känna sig så dum om man inte kan, heller. Då kanske det är någon som inte kunde från början som bara "Ja, men jag kan nu", liksom.

Senare i samtalet återkommer lärarna till detta innehåll. Inspirerade av filmklippet resonerar de om olika strategier som kan göra elever delaktiga. Samtalet skapar en gemensam förståelse av hur metoden "tänka *enskilt*, prata i *par*, prata *alla* tillsammans" (EPA-metoden) både ger möjlighet för fler elever att våga prata och skapar en vi-känsla snarare än ett utpekande klimat i klassrummet. Denna kunskap bildas utifrån de olika förslag som presenteras i filmerna. Lärarna förhandlar om och utvecklar dessa förslag, ställer frågor och ger exempel från sin egen erfarenhet och undervisning.

Ett annat exempel på en kunskapsbildande praktik återfinns i en sekvens i samtalet som tar utgångspunkt i en observation av en lektion (samtal 2). I sekvensen samtalar de deltagande lärarna om möjligheten att i en observation få syn på elevers lärande. När de reflekterar över det som skett under observationen blir det tydligt för dem att det inte går att dra några slutsatser om elevers lärande, eftersom lärandet inte syns i elevernas anteckningar.

Observerande kollega: Så det är ju lite svårt att svara på lärandet. Att dom bara antecknar det du skrev, sen kanske dom bara kastar pappret. Eller vad händer med det sedan? [...] Ja, för det var ju just där i slutet när ni gick igenom, det var ju heller inte alla som var med och gav exempel. Det var ju få, mest tjejerna var aktiva [...]

Observerad lärare: Ja, dom som är säkra på att dom svarar rätt, ja.

Observerande kollega: Men dom andra, det satt ju några killar där, dom som, om vi satt här så var det den gruppen som satt där, det var ju några killar, dom var ju inte alls aktiva varken i början eller slutet att säga något själv liksom.

Observerad lärare: Precis. [...]

Observerande kollega: Har det skett något hos dom under den här lektionen? Eller dom har mer hängt på någon annan i gruppen?

Upptäckten att elevernas lärande inte syns genererar flera utmanande frågor som leder lärarna in i en dialog om didaktiska val. I den analyserade sekvensen framträder flera kommunikativa drag och samtalet formas på ett liknande sätt som i ovan beskrivna sekvens från samtal 1. Förslag förfinas, specificeras och konkretiseras. Resonemanget i sekvensen mynnar, i ett senare skede, ut i ett nytt förslag om hur undervisningen kan förbättras genom att läraren tar ett steg tillbaka och ger mer utrymme till eleverna att exempelvis knyta ihop lektionen.

Avbrutna kunskapsbildande praktiker

De *avbrutna kunskapsbildande praktikernas* gemensamma projekt är i likhet med de kunskapsbildande praktikerna att bilda kunskap om och utveckla den praktik som står i fokus för samtalet, men med skillnaden att projektet inte fullföljs. Dessa praktiker är initialt rika på kommunikativa drag associerade med kunskapsbildande. Sedan sker något som gör att kunskapsbildandet inte fullföljs genom att samtalet övergår till att vara berättande och beskrivande. Även om förutsättningarna för gemensamt kunskapsbildande finns även i dessa praktiker uteblir den nya gemensamma kunskapen eftersom de kunskapsbildande aktiviteterna kommer av sig. Det kan handla om att samtalet plötsligt byter fokus eller att deltagare ”backar ur” pågående aktiviteter genom att ta tillbaka eller tona ner betydelsen av något innan gemensamma upptäckter eller slutsatser kommuniceras. Det kan också handla om att samtalsledaren eller deltagarna missar möjligheter att följa upp viktiga kommunikativa drag.

Ett exempel på en avbruten kunskapsbildande praktik återfinns i skollärans samtal om pedagogiskt ledarskap (samtal 3). Som tidigare nämnts följer samtalet en specifik modell som bygger på att deltagarna ställer frågor till den vars situation och fråga valts som utgångspunkt för det gemensamma lärandet. I den samtalssekvens från vilken exemplet är hämtat kretsar samtalet kring ett möte som inte utvecklades som situationsägaren önskat. Inledningsvis sker en mängd kommunikativa drag i form av frågor som kan bidra till ett kunskapsbildande om det pedagogiska ledarskapet. Uppmärksamheten riktas mot olika aspekter av den aktuella mötespraktiken. Val av plats och tidpunkt samt förberedelser görs relevanta i den kritiska reflektion som deltagarna ägnar sig åt. Efter ett tag blir frågorna alltmer kritiska i förhållande till situationsägarens agerande och samtalet når till slut en brytpunkt. Problemet i situationsägarens valda situation flyttas då från det som denne hade möjlighet att påverka till sådant som ligger utanför dennes påverkanssfär.

Skolledare 1: Jag har massor av frågor men jag vet inte vilka frågor jag kan ta här och nu. Men jag... prövar... Ägde ert samtal rum vid ett bord, där du tror att deltagarna kunde prata fritt om det dom behövde prata om? Satt ni så pass avskilt? Var det möjligt?

Skolledare 5 [situationsägare]: Ja, vi satt själva i ett hörn. Jag tror inte att det var någon annan. Alltså det var ingen annan runt bordet.

Skolledare 1: Mm. Så ni kunde ha det samtal som behövdes?

Skolledare 5 [situationsägare]: Ja, både och alltså. Vi kunde ju ha det samtal jag trodde att vi skulle ha, men vi... Alltså, den bedömningen hade väl jag gjort, att vi satt så...

Alltså det var inte jätteväl planerat. Det kunde jag väl ha tänkt igenom. Men, vet jag inte [...]

Skolledare 1: Får jag ställa en fråga till? På vems initiativ ägde mötet rum, där och då?

Skolledare 5 [situationsägare]: Ja, det var nog [en medarbetare som inte deltar i samtalet].

Det dröjer inte länge innan gruppen har enats om att ansvaret nog egentligen var någon annans. Problemflyttningen slår undan grunden för påbörjat kunskapsbildande då det identifierade problemet inte längre är kopplat till någon praktik utan till en individ.

Ytterligare ett exempel på en avbruten kunskapsbildande praktik återfinns i en sekvens från samtalet där en lärares undervisning undersöks baserat på ett digitalt observationsunderlag (samtal 2). I sekvensen tar deltagarna utgångspunkt i observationsunderlaget, i vilket en av deltagarna ställer en fråga till den observerade läraren om hur hon vet att eleverna har tagit till sig specifika begrepp med relevans för det lärandeobjekt som stod i fokus för undervisningen. Lärarens fråga, som är undersökande och på samma gång utmanande, bjuder in till kritisk reflektion över undervisningen. Den observerade läraren gör ett försök att svara men blir avbruten av sin kollega. I sekvensen nedan framkommer hur kollegan ångrar sin fråga genom att hänvisa till sin begränsade kunskap om elevgruppen och om hur den observerade lektionen förhåller sig till den undervisning som tidigare genomförts i gruppen.

Observerande kollega: Nu är jag ju inte van vid så gamla elever ju, så att det var ju väldigt så att dom flesta bara satt och det gör man säkert.

Observerad lärare: Ja, det gör man.

Observerande kollega: Och så är man trött första lektionen och så, men så tänkte jag att du ställde ingen sån här fråga, att vad betyder nu det här? [...]

Observerad lärare: Nej, just det. [...]

Observerande kollega: Eller att det pratade ni [om] gången innan, så kollade du upp kanske dom orden och så.

Observerad lärare: Precis.

Observerande kollega: Men sen är det ju också svårt när man inte har varit med innan, för jag vet ju inte alls hur mycket ni har jobbat med dom här orden tidigare.

När läraren som observerat lektionen drar tillbaka sin fråga och sina förslag ställs inga nya frågor, och den kritiska reflektionen uteblir. Ordväxlingen resulterar i att läraren i stället bekräftar den observerade praktiken.

Gemensamt för de båda exemplen i denna del är att varken samtalsledaren eller de övriga deltagarna bygger vidare på de kunskapsbildande kommunikativa drag som gjorts. Det får till följd att den kunskapsbildande praktiken avbryts.

Icke kunskapsbildande praktiker

I de *icke kunskapsbildande praktikerna* saknas ett gemensamt kunskapsbildande projekt kopplat till det innehåll som står i fokus för samtalet. Dessa praktiker rymmer därmed också få eller inga kommunikativa drag som är associerade med kunskapsbildande.

Ett exempel på en icke kunskapsbildande praktik återfinns i samtalet inom Matematiklyftet (samtal 1). I en av sekvenserna har lärarna påbörjat en dialog utifrån handledarens fråga om på vilket sätt konkret material kan bidra i en undervisningssituation. Lärarna förväntas reflektera kring denna fråga utifrån den undervisning som de tagit del av på filmerna, men de fokuserar i stället på helt andra aspekter i undervisningssituationerna.

Lärare 4: Det där är nånting som jag har lagt märke till, i nästan alla filmer som man har sett så tänker man på "Shit, vilken bra klass dom har". [...] Eller hur? Dom har ju aldrig "den där dagen", liksom.

Lärare 2: [refererar till "lägstadie"-filmen] Tvåorna satt på sina stolar jättelänge, det var väl nån liksom som satt så här till slut [visar med gest att hen hänger på bordet]. Jag kunde ju se liksom, några [elever] som jag hade haft, som låg där under [bänken] [...]

Handledaren: Men det är ju faktiskt sant. Det är ju faktiskt en bra reflektion. Det är väldigt trevliga klasser som är med på filmerna. Ja, så är det.

Lärarnas beskrivningar av vad de ser på filmerna leder till att dialogen blir ovidkommande för deras gemensamma kunskapsbildande i relation till den givna frågeställningen. Då lärarna inte kan identifiera sig med de filmade undervisningssituationerna kan de heller inte problematisera vad de ser eller fördjupa förståelsen om detsamma.

Ett annat exempel finns i samtalet med skolledarna (samtal 3). Samtalsstrukturen, som bygger på deltagarnas frågor kopplade till en situation som upplevts problematisk, förutsätter att deltagarna i förväg har kännedom om den situation som ska diskuteras. Av sekvensen nedan framgår att alla i gruppen inte haft tillgång till situationsägarens protokoll över den valda situationen, vilket medför att de inte kunnat förbereda sig som planerat. För att hantera det kommer gruppen överens om att låta situationsägaren läsa sin text högt.

Samtalsledaren: Då är frågan... Nu är det lite synd att alla inte har texten framför sig. Det är ju någonting med att förbereda sig. För har man suttit och läst och skrivit frågor i texten, då har man lättare att välja vilka frågor man ska ställa. Det är lättare. Jag vet inte hur man ska tänka nu när vi inte har texten, men kan det finnas en poäng med att få en liten minut att fundera över vilka frågor det skulle vara intressant att ställa? Att var och en tänker lite grann först?

Skolledare 5 [situationsägaren]: Jag kunde ju ha läst upp det.

Samtalsledaren: Men vill du göra det då? Ska vi göra så att du läser och så har vi penna och papper och kan anteckna lite. Och så tar vi ett par minuter sen och lutar oss tillbaka och funderar över vad som är intressant att utforska. Vilka frågor kan vi ställa, eller vore det intressant att ställa?

Beslutet att låta situationsägaren läsa högt ur sitt protokoll grundar sig i problem med att dela dokument med varandra inför samtalet. Att under samtalet låta deltagarna ta del av innehållet i protokollet gör att de får en klarare bild av situationen. Även om läsningen är en förutsättning för att gruppen ska kunna bygga kunskap, så är den i sig inte kunskapsbildande eftersom den inte innehåller några sådana kommunikativa drag. När läsningen sker som en aktivitet i samtalet begränsar den följaktligen möjligheten för kunskapsbildande.

Ytterligare ett exempel på en icke kunskapsbildande samtalspraktik återfinns i en annan sekvens i samma samtal. Där skrattar deltagarna åt de egna svårigheterna att hålla sig till samtalsmodellen som stundtals upplevs påtvingad och begränsande. Modellen medger nämligen bara en fråga åt gången per deltagare, vilket för dessa innebär en utmaning.

Skolledare 1: [viskar] Nu behöver jag hantera min vilja att fråga mer.

Flera deltagare: [skratt]

Samtalsledaren: Ska vi låta [Skolledare 1] börja nu?

Skolledare 1: Ja, jag kan väl bara... Du sa... Eller, det jag ville fråga, det blev redan klart.

Samtalsledaren: Ja, du ser!

Flera deltagare: [skratt]

Sekvensen föregås av att en av deltagarna återkommande har bett om att få ställa frågor, men hejdat av samtalsledaren med hänvisning till samtalsmodellens struktur. Dessa ordväxlingar utvecklas till vad som möjligen skulle kunna beskrivas i termer av ett internt skämt. Exemplet visar humorns betydelse för de känslor som utvecklas i gruppen under samtalets gång. Med humorn tonas allvaret i samtalet ner. Humorn fungerar som en livboj, eller möjligen en ventil när frågorna blir alltför utmanande. När sekvensen betraktas i ljuset av samtalet som helhet framstår humorn som en motkraft till de ansträngningar och den frustration som ett kunskapsbildande kan innebära.

Gemensamt för de exempel som lyfts fram i detta avsnitt är att de inte bidrar till kunskapsbildning. Det behöver emellertid inte betyda att de saknar betydelse för det lärande som eftersträvas i denna typ av samtal. Till detta återkommer vi i den diskussion som förs nedan.

DISKUSSION OCH SLUTSATS

Syftet med denna studie var att fördjupa förståelsen av hur kollegiala samtal i olika grad och på olika sätt kan bidra till ett professionellt lärande. Utifrån resultaten kan konstateras att långt ifrån allt det som sker inom ramen för ett kollegialt samtal, trots vad som kan betecknas som goda strukturella förutsättningar för lärande, låter sig beskrivas i termer av kommunikativa drag som bidrar till kunskapsbildande. Med utgångspunkt i teorin om praktikarkitekturer (Kemmis et al., 2014) och i Popp och Goldmans (2016) indikatorer för kunskapsbildande i kollegiala samtal visar studien hur de *kunskapsbildande praktiker* som tar form i ett kollegialt samtal ibland kommer av sig (*avbrutna kunskapsbildande praktiker*). Studien visar också hur de kunskapsbildande praktiker som tar form i ett kollegialt samtal ofta tvingas stå tillbaka för praktiker som inte överhuvudtaget är kunskapsbildande (*icke kunskapsbildande praktiker*), men som ändå kan ha betydelse för det professionella lärandet. Till skillnad från exempelvis Randahl och Andersson Vargas (2020) samt

Popp och Goldmans (2016) forskning indikerar studiens resultat att även aktiviteter och kommunikativa drag (Popp & Goldman, 2016) som varken är utforskande eller utmanande kan utgöra viktiga inslag i dessa samtal. De kan fylla behov som indirekt är av betydelse för den kunskapsbildande praktiken. Studien kompletterar således tidigare studiers beskrivningar av utforskande och utmanande samtal. Samtidigt visar den på kunskapsbildningens komplexitet; för att förstå kunskapsbildning räcker det inte att ensidigt fokusera på de kommunikativa drag som enligt Popp och Goldman (2016) är associerade med kunskapsbildning.

Till de aktiviteter som är av indirekt betydelse för den kunskapsbildande praktiken hör det relationsarbete och det emotionella arbete (jfr Wilkinson, 2021) som blir synligt i de analyserade samtalen. Flera av de sekvenser som har använts för att illustrera de identifierade praktikerna visar hur uppmärksamma deltagarna är på varandras reaktioner på det som sägs i samtalen, hur lyhörda de är för de känslor som olika kommunikativa drag ger upphov till samt hur skickligt de hanterar dessa genom att exempelvis ta tillbaka en alltför utmanande fråga eller genom att lägga ansvaret hos någon annan. Detsamma gäller de exempel som visar på humorns betydelse för att avvärja ett inlägg eller lätta upp ett samtal som börjar bli alltför krävande. Ytterst handlar det om hur deltagarna i samtalet ser på sig själva och varandra, inte bara som professionella lärare eller skolledare utan också som människor. Det mellanmänniskliga ges utrymme och blir viktigt i de analyserade samtalen, även om det huvudsakligen sker inom det som ovan beskrivits i termer av icke kunskapsbildande praktiker. Att backa ur kunskapsbildande kan vara betydelsefullt för möjligheten att komma vidare, förutsatt att deltagarna tar hand om de känslor som utmaningen ger upphov till så att de orkar fortsätta. Skulle de inte backa skulle samtalet kanske riskera att bli fostrande på det negativa sätt som Langelotz (2014) identifierade i de samtal hon studerade eller leda till spänningar likt de som Schaap et al. (2019) fann kopplat till kulturen mellan de som förväntades lära i en gemenskap.

Till de aktiviteter som är av indirekt betydelse för den kunskapsbildande praktiken hör även de som riktar deltagarnas uppmärksamhet mot ett gemensamt fokus, till exempel den fråga eller problematiska situation som står i fokus för samtalet, eller mot det underlag som är tänkt att bilda utgångspunkt för detsamma. Om inte alla har haft möjlighet att ta del av material innan samtalet inleds kan det vara nödvändigt att ägna tid åt återberättande innan det är möjligt att ställa klagörande, utforskande och utmanande frågor till varandra, eller att formulera förslag och motförslag (Popp & Goldman, 2016).

Studiens slutsats är följaktligen att flera av dessa icke kunskapsbildande praktiker utgör en förutsättning för det professionella lärandet. Även om de konkurrerar om utrymmet i, och ibland breder ut sig på bekostnad av, de kunskapsbildande praktikerna framstår de som oundgängliga i kollegiala samtal.

Utöver ovanstående ger de mikroprocesser, i form av olika praktiker, som har identifierats i de analyserade samtalen, också insikt om nyanserade skillnader i vad som ofta benämns som goda förutsättningar för kollegiala samtal för professionellt lärande. Mer specifikt synliggör studiens resultat hur nyanserade skillnader i samtalsstrukturer samt samtalsledaren och dennes roll möjliggör och begränsar kommunikativa drag för lärande på olika sätt. Samtalsstrukturer framstår i likhet med tidigare studier vara viktiga för det som sker i kollegiala samtal (jfr Langelotz, 2014; Vangrieken et al., 2015). Som framgått av resultatredovisningen var de analyserade samtalen strukturerade på olika sätt gällande samtalsförberedelser, utgångspunkt i samtalet och turtagning inom vald samtalsstruktur. Ett samtal (samtal 2) baserades exempelvis på i förväg delade observationsunderlag

från undervisning och krävde inget återberättande. Ett annat (samtal 3) utgick från enskilda deltagares i förväg förberedda men inte delade reflektioner kring situationer som valts ut och dokumenterats och krävde återberättande. I ett par av samtalen (samtal 1 och 2) böljade samtalen fram och tillbaka utan någon styrning utöver den som samtalsledaren eventuellt bidrog med genom att fördela ordet, följa upp och kommentera det som sades, medan frågandet och turtagning genom rundor gav en tydlig ram åt kommunikationen i det tredje samtalet (samtal 3). Det sistnämnda samtalet "tvingade" fram kommunikativa drag som klargörande, fördjupande och utmanande frågor, men gav samtidigt upphov till avbrutna och icke-kunskapsbildande praktiker. En samtalsstruktur kan således bestå av olika delar vilka i sin tur kan vara funktionella i olika grad i förhållande till att åstadkomma kunskapsbildande praktiker. Utifrån identifierade avbrutna kunskapsbildande praktiker i ett av samtalen (samtal 1) framkom till och med att vissa delar av den förberedande delen av en samtalsstruktur, nämligen att läsa en text, kan vara funktionella medan andra inte är det beroende på huruvida de kan utmana deltagarnas förståelse eller inte (jfr Randahl & Andersson Varga, 2020). Samtalsstrukturen som helhet kan sålunda på olika sätt möjliggöra eller begränsa utrymmet för det som Scardamalia och Bereiter (2003) hävdar kännetecknar kunskapsbildande miljöer, nämligen gemensamma försök att skapa och förbättra idéer. Strukturen har ofrånkomligen betydelse för vad som blir möjligt att säga och göra i ett samtal samt för om och i vilken utsträckning praktiken blir kunskapsbildande. Det är inte självklart att strukturer som tvingar fram kommunikativa drag av det slag som är associerat med kunskapsbildning är mer ändamålsenliga eller "effektiva" än sådana som inte gör det. Sådana samtal kan snabbt få karaktären av en kunskapsbildande praktik, men kan också upplevas krävande av deltagarna, vilket kan öka risken för avbrott eller flykt till mindre eller icke kunskapsbildande praktiker.

Vad som också framstår som viktigt för kollegiala samtalspraktiker är hur samtalsledaren agerar i relation till de erfarenheter och kommunikativa drag som deltagarna bidrar med (jfr Randahl & Andersson Varga, 2020). I de analyserade samtalen blir det tydligt hur samtalsledarens agerande blir avgörande för om den eftersträvarsvärda kunskapsbildningen överhuvudtaget kommer till stånd och hur stort utrymmet för den blir. I de samtal (samtal 1 och 2) som böljade fram och tillbaka utan styrning av speciella frågor eller turtagning i form av rundor framkom tydligt att samtalsledarna ibland lyckades hörsamma att pågående kunskapsbildande avbröts och föra tillbaka samtalet till kunskapsbildande, men ibland inte. Beroende på vad samtalsledaren säger och gör uppstår därmed olika möjligheter för lärande. Till det som har betydelse för lärandet hör samtalsledarens förmåga att uppmuntra till, och själv bidra med, frågor och förslag av det slag som är associerade med kunskapsbildning. Även samtalsledarens förmåga att lyssna aktivt och uppmärksamma enskilda deltagares behov och hur dessa förändras under samtalets gång framstår som centralt. Det handlar om att "läsa" samtalet och att i någon mening bedöma när den kunskapsbildande praktiken behöver lämna plats, eller stå tillbaka, för andra mindre eller icke kunskapsbildande praktiker. Det handlar också om att plocka upp de trådar som går förlorade när en potentiellt kunskapsbildande praktik avbryts.

Samtalsstrukturen och samtalsledarrollen är exempel på arrangemang (Kemmis et al., 2014) som på olika sätt möjliggör och begränsar den övergripande samtalspraktiken. Även andra arrangemang kan ha påverkat vad som var möjligt att säga och hur, men kunde inte framträda i studiens empiriska material. Det relationsarbete och det emotionella arbete som identifierades som viktiga inslag i kollegiala samtal, hämtade från olika faser i en räkka av samtal, kan exempelvis tänkas ta olika stort utrymme i olika faser. Någon form av tidsaspekt och vana att medverka i utforskande dialoger är då

arrangemang som kan ha påverkat de relationella och emotionella inslagen. Baserat på vikten av tillit och gruppdynamik (jfr Vangrieken et al., 2017) kan relationella och emotionella aspekter tänkas bli mindre viktiga efter hand. Om så är fallet går inte att uttala sig om utifrån studiens empiriska underlag. Det är en fråga att fortsatt undersöka för fördjupad kunskap om relationsarbete och emotionellt arbete som viktiga inslag i kollegiala samtal. Det kan exempelvis göras genom analyser av samtliga samtal inom de ursprungliga tre forsknings- och utvecklingsprojekt som denna studies empiriska underlag härrör från.

Studiens resultat och ovanstående resonemang om möjliggörande och begränsande arrangemang ger viktiga implikationer till alla som organiserar och leder kollegiala samtal för professionellt lärande. En implikation är att inte forcera det lärande som står i fokus för det kollegiala samtalet. En annan är att avstå från frestelsen att renodla och effektivisera praktiken genom att maximera antalet kommunikativa drag associerade med kunskapsbildning. Popp och Goldmans (2016) bidrag till kunskapen om vilka kommunikativa drag som faktiskt ”driver” lärandet i ett samtal är viktigt, men det är en kunskap som behöver hanteras med viss varsamhet. Detsamma gäller de modeller med specifika strukturer och samtalsledarroller som idag sprids till skolan via Skolverket och olika typer av fortbildningssatsningar. Det förhållningssätt som möjliggör kunskapsbildning baseras på lyhördhet och tillit, vilket inte kan garanteras av strukturer som forcerar utmaningar och premierar vissa kommunikativa drag.

REFERENSER

- Blossing, U. & Wennergren, A.-C. (2019). *Kollegialt lärande: Resan mot framtidens skola*. Studentlitteratur.
- Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Chauraya, M. & Brodie, K. (2017). Learning in professional learning communities: Shifts in mathematic teachers' practices. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education*, 21(3), 223–233. <https://doi.org/10.1080/0035919X.2017.1350531>
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N. (2009). Research Review/Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Datnow, A. (2018). Time for change? The emotions of teacher collaboration and reform. *Journal of Professional Capital and Community*, 3(3), 157–172. <https://doi.org/10.1108/JPC-12-2017-0028>
- Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L. & McKinney, S. (2007). Teachers' continuing professional development: Contested concepts, understandings and models. *Journal of In-service Education*, 33(2), 153–169. <https://doi.org/10.1080/13674580701292913>
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2019). *Professionell kollegialitet: Om att utveckla lärares samarbete*. Studentlitteratur.
- Harris, A., Jones, M. & Huffman, J. (2017). *Teachers leading educational reform: The power of professional learning communities*. Routledge.
- Hipp, K. K. & Huffman, J. B. (2010). Demystifying the concept of professional learning communities. I K. K. Hipp & J. B. Huffman (Red.), *Demystifying professional learning communities: School leadership as its best* (s. 11–22). Rowman & Littlefield Education.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen: Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Doktorsavhandling. Universitetet i Tromsø.
- Katz, S. & Dack, L. A. (2014). Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.006>
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Bristol, L. & Grootenboer, P. (2014). *Changing practices: Changing education*. Springer.
- Kirsten, N. & Carlbaum, S. (2020). Kompetensutveckling för professionella lärare? Introduktion av kollegialt lärande i svensk skola. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 25(1), 7–34. <https://doi.org/10.15626/pfs25.01.01>
- Korsgaard, O. (2000). Learning and the changing concept of enlightenment: Danish adult education over five centuries. *International Review of Education*, 46(3–4), 305–325.
- Langelotz, L. (2014). *Vad gör en skicklig lärare? En studie om kollegial handledning som utvecklingspraktik*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Langelotz, L., Rönnerman, K. & Mahon, K. (2019). Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitekturer i synnerhet. I I. Henning Loeb, L. Langelotz & K. Rönnerman (Red.), *Att utveckla utbildningspraktiker: Analys, förståelse och förändring genom teorin om praktikarkitekturer* (s. 27–43). Studentlitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Little, J. W. (2002) Locating learning in teachers' communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917–946.
- Little, J. W. (2012). Understanding data use practice among teachers: The contribution of micro-process studies. *American Journal of Education*, 118, 143–166. <https://doi.org/10.1086/663271>

- Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. & Earl, L. (2014). State of the art: Teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 231–256. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451>
- Nehez, J. (2023). How to identify actions to improve in the practices of a professional learning community: A study of an action research project. *Educational Action Research*. <https://doi.org/10.1080/09650792.2023.2298424>
- Nehez, J. & Blossing, U. (2022). Practices in different school cultures and principals' improvement work. *International Journal of Leadership in Education*, 25(2), 310–330. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1759828t>
- Nehez, J., Sülau, V. & Olin, A. (2022). A web of leading for professional learning: Leadership from a decentring perspective. *Journal of Educational Administration and History*, 55(1), 23–38. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2114433>
- Popp, J. S. & Goldman, S. R. (2016). Knowledge building in teacher professional learning communities: Focus of meeting matters. *Teaching and Teacher Education*, 59, 347–359. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.007>
- Randahl, A-C. & Andersson Varga, P. (2020). Kollegiala samtal som kontext för utveckling av lärares literacyförståelse. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(2), 18–38. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2031>
- Rönnerman, K., Edwards-Groves, C. & Grootenboer, P. (2018). *Att leda från mitten: Lärare som driver professionell utveckling*. Lärarförlaget.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (2003). Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work. I A. DiStefano, K. E. Rudestam, & R. Silverman (Red.), *Encyclopedia of distributed learning* (s. 269–272). Sage Publications.
- Schaap, H., Louws, M., Meirink, J., Oolbekkink-Marchand, H., Van Der Want, A., Zuiker, I., Zwart, R. & Meijer, P. (2019). Tensions experienced by teachers when participating in a professional learning community. *Professional Development in Education*, 45(5), 814–831. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1547781>
- Skolverket (12 mars 2024). *Lärportalen*. <https://larportalen.skolverket.se>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sülau, V. (2023). *Veta, vilja, kunna, våga: Konsten att utveckla lärares kollegiala samtalspraktik*. Studentlitteratur.
- Thelin, K. & Liljekvist, Å. (2020). *Det pedagogiska ledarskapets praktiker*. FoSam Rapport 2020:1. Uppsala universitet.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- Vescio, V., Ross, D. & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24, 80–91. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Wennergren, A-C. & Nehez, J. (Red). (2020). *Drivkraft för kollegialt lärande. Observation med MOSO och kritiska vänner: Fem undersökningar om att göra skillnader för elever*. Enable education.
- Wilkinson, J. (2021). *Educational leadership through a practice lens: Practice matters*. Springer.
- Åberg, K. (2014). Den dialogiska reflektionsmodellen. I T. Kroksmark (Red.), *Modellskolan: En skola på vetenskaplig grund med forskande lärare* (s. 99–120). Studentlitteratur.

STREAM -didaktik i förskola med litteracitet(er) i fokus – mellan att öppna för det okända och söka efter det kända

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.13015>

Helena Hansen & Ann-Christine Vallberg Roth

ABSTRACT

The study in this paper aims to contribute knowledge about what characterizes STREAM didaktik in preschool based on a theory-informed teaching arrangement in an ULF network. The study is guided by the question: What can characterize STREAM didaktik in preschool with a focus on literac/y/(ies) in *what* and *who/which* questions? Theoretically, the study is connected to three main concepts: STREAM, didaktik and literacy. The material consists of 85 documents, totalling 14, 200 words and 2.5 hours of film focusing on planning and conducting teaching in preschool. The knowledge contribution is: 1) STREAM didaktik with literacy(s) in focus appears as a relation between general didaktik and subject didaktik in preschool, 2) STREAM didaktik with literacy(s) in focus can also be seen as a bridge between opening to the unknown and searching for the known in a movement between planned and spontaneous teaching in preschool, and 3) STREAM didaktik with focus on literacy(s) in *what* and *who/which* questions can be tried in terms of *STREAM actors*.

Keywords: didaktik, literacy, preschool teaching, STREAM

HELENA HANSEN

Lecturer of Early Childhood Education
Department of Childhood, Education and Society
Affiliated to the Faculty of Education and Society,
Malmö University
E-post: helena.hansen@mau.se

ANN-CHRISTINE VALLBERG ROTH

Professor of Early Childhood Education
Department of Childhood, Education and Society
Affiliated to the Faculty of Education and Society,
Malmö University
E-post: Ann-Christine.Vallberg-Roth@mau.se

INLEDNING

Artikeln utgår från en studie om undervisning i förskola som både vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Studien är särskilt inriktad på litteracitetsfrågor i tematisk och ämnesöverskridande undervisning. Såväl planerad som spontan undervisning inkluderas i studien.

Undervisning i förskola kan studeras utifrån didaktik som en praktikteoretisk grund för undervisning (t.ex. Vallberg Roth et al., 2022), vilken kan möta behovet av att undervisning både ska bygga på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (t.ex. Brante, 2016). När det gäller didaktik i förskola kan spänningsfält och otakt identifieras mellan allmän didaktik och ämnesdidaktik (jfr Brante, 2016; Broström, 2022; Hjalmskog et al., 2020) och mellan att öppna för det okända och söka efter det kända i en rörelse mellan planerad och spontan undervisning (jfr Palmer, 2020). Spontan undervisning föreskrivs i förskolans läroplan 2018 (Lpfö 18), men tas inte upp i skollagen (SFS 2010:800). De båda styrdokumenterna kan i den meningen tolkas vara i otakt.

Spänningsfältet mellan allmän didaktik och ämnesdidaktik berörs i tidigare forskning (t.ex. Brante, 2016; Broström, 2022). Allmän didaktik kan tolkas vara förenlig med förskolans tradition medan ämnen, och i sin förlängning ämnesdidaktik, kan tolkas som problematiska enligt följande:

/.../ finns en rädsla att förskolan ”skolifieras” om man talar om ämnen i förskolan/.../Världen är förstås inte uppdelad i olika ämnen utan dessa är mänskliga konstruktioner som har uppkommit under historien och samhällsutvecklingen. De förändras ständigt beroende på kunskapsproduktionen och samhällsutvecklingen. /.../Ämneskategoriseringen fungerar som ett redskap för att lära sig mer (Hjalmskog et al., 2020, s. 75–77).

Vidare torde det vara svårt att studera litteracitet i olika innehålls- och ämnesområden om allt innehåll alltid flyter ihop i en helhet utan att innehållet också kan fångas, avgränsas och kommuniceras genom benämningar (t.ex. ämnen, ämneslitteracitet och ämneslitterär medvetenhet som matematiklitteracitet). I studien är vi öppna för både allmän- och vardagsspråkighet/litteracitet och ämnesspråkighet/ämneslitteracitet (t.ex. Bergh Nestlog, 2019; Björklund, 2008), vilket i artikeln infogas i begreppet litteracitet(er) i plural (t.ex. Masny, 2015). Vidare är vi när det gäller innehållet och den didaktiska vad-frågan, inriktade på både icke förutbestämda innehållskonstruktioner med öppenhet för det okända och på förutbestämda ämnesområden med sökande efter det kända, och vice versa. Hjalmskog et al., (2020) kan tolkas koppla ihop didaktiska vad- och vem-frågor när hon framhåller att benämningarna av skiftande aktiviteter som del av olika ämnesområden blir en del av barnens identitetsskapande. ”De kan se sig som tekniska, musikaliska, omhändertagande och så vidare” (Hjalmskog et al., 2020, s. 77). Subjektspositioner är inte på förhand utstakade ”vi är inte utan *blir till* som subjekt på olika sätt beroende på sammanhang” (Palmer, 2020, s. 90). Med utgångspunkt i detta kan vi knyta den didaktiska vem/vilka-frågan, som kan vara inriktad på att bli till som språkande subjekt, till den didaktiska vad-frågan som rör litteracitet(er) som innehåll. Den här anknytningen kan utgöra stöd i strävan efter undervisning som skapar förutsättningar för varje barns öppna livschanser och välbefinnande i varje nu (jfr Trondman, 2011).

Tematiskt innehåll (se Tidigare forskning) har en lång tradition i nordisk förskola (Doverborg et al., 2019; Holmberg et al., 2022; Vallberg Roth, 2006, 2011). I förskolans tradition är det snarare termen *innehåll* än termen *ämne* som använts. Även om det i tidigare styrdokument förekommit ord som kunskapsämnen, ämnesblock och spår av ämnesinriktat innehåll (Vallberg Roth, 2006, 2011),

används inte termen ämne i förskolans nutida läroplan (Lpfö 18). Ett projekt- och temainriktat arbetssätt stämmer väl med läroplanens intention (Lpfö 18) och med STREAM¹ som utgör exempel på ämnesöverskridande, tematiserat innehåll. STREAM står för Science/Sustainability, Technology, Reading/Reflection, Engineering/Environments, Arts, och Mathematics (Colucci-Gray et al., 2019). Dessa ämnesområden inkluderas i innehållsligt integrerade mål i Lpfö 18. Ord som nämns i läroplanen är naturvetenskap (t.ex. fysikaliska fenomen, kemiska processer, växter och djur), hållbar utveckling (såväl ekonomisk och social som miljömässig, se även Agenda, 2030) och teknik (digital teknik). Vidare nämns språk, kommunikation, skriftspråk, högläsning, reflektion; byggande och konstruktion (kan kopplas till ingenjörskunskap och miljöer); skapande i bild, form, drama, rörelse, sång, musik och dans (konst) och matematik i Lpfö18. STREAM kan prövas som ett alternativt sätt att organisera innehåll i förskola, som inte suddar ut ämnesområdets gränser, samtidigt som det kan överskrida ämnen i tematiserade innehåll och projekt.

Det finns ett underskott av tidigare forskning i förskola rörande (STEM²; STEAM) STREAM i kombination med didaktik som har litteracitet(er) i förgrunden (se ”Tidigare forskning”). I det här sammanhanget utgår vi från ett didaktiskt relationellt perspektiv mellan innehåll, (förskol)lärare och barn och artikeln rör sig mellan didaktiska vad- och vem/vilka-frågor. Genom att kombinera STREAM-innehåll med didaktik där vi fokuserar litteracitet(er) som integrerade i STREAM-innehållet kan vi pröva om spänningsfälten, mellan allmän didaktik och ämnesdidaktik och mellan att öppna för det okända och söka efter det kända i planerad och spontan undervisning, kan överbryggas i förskola.

Studien syftar till att bidra med kunskap om vad som kan känneteckna STREAM-didaktik i förskola utifrån ett teoriinformerat undervisningsupplägg i ett ULF³-nätverk (se not ii och ”Metod”). Studien vägleds av följande frågeställning: Vad kan känneteckna STREAM-didaktik i förskola med fokus på litteracitet(er) i vad- och vem/vilka-frågor?

TIDIGARE FORSKNING

Val av tidigare forskning är relaterad till studiens syfte och frågeställning utifrån sökorden STEM/STEAM/STREAM, Kindergarten, Preschool och Early childhood education, literacy och didaktik via Libsearch from Ebsco. Analysen av tidigare forskning har inspirerats av tematiskt syntetiserande analys (Thomas & Harden, 2008).

STEM/STEAM och STREAM i förskola – studier anknutna till litteracitet

Tidigare forskning om STEAM i utbildning och förskola stammar från USA under tidigt 1990-tal. Sammantaget är studier med inriktning på STEAM i förskola företrädesvis lokaliserade i USA, Asien och Europa (t.ex. Alghamdi, 2022; Malone et al., 2018; Palmer, 2020; Shaw et al., 2021). Men det finns också studier från Australien och Latinamerika (Ata-Aktürk & Demircan, 2017; Cabello et al., 2021; Malone et al., 2018). Vidare kan STEAM-studier knyta an till en variation av teorier, som utvecklingspsykologi (t.ex. Baumgart & Kroll, 2018), sociokulturell teori (t.ex. Magnusson & Bäckman, 2021), variationsteori (t.ex. Fridberg et al., 2022) och poststrukturell eller postkritisk ingång (Colucci-Gray et al., 2019; Palmer, 2020). Denna artikel hämtar exempel från ett poststrukturellt informerande undervisningsupplägg (Vallberg Roth et al., 2022) som prövats i ett ULF-

nätverk i Sverige, kopplat till Colucci-Gray et al. (2019) samt Palmer (2020), med litteracitet(er) i fokus.

Palmer (2020) beskriver STEAM, i relation till förskola och skola i Sverige, som ett projektorienterat arbete med frågor som spänner över flera ämnen. Att arbeta projektorienterat har en lång historia (Kilpatrick, 1918) och i förskolan kan det anknytas till temainriktat arbetssätt och dess föregångare med arbetsmedelspunkt som månadstema (se t.ex. Johansson, 1995). Exempel på förekommande månadsföremål var ”Äpplet, Trädgården och Hösten, samt olika djur i lantgården som Fåret, Grisen och Kon” (Moberg & Moberg, 1909, s. 25). Henriette Schrader-Breymann införde *Monatsgegenstand* månadsämne eller månadstema och intressecentrum utformades senare av Elsa Köhler (Vallberg Roth, 2006). Åberg och Lenz Taguchi (2018) skriver om ”projekterande arbetssätt tillsammans med yngre barn” (s. 156). Enligt Doverborg et al. (2020) avser tema oftast ”längre sammanhållna ämnesområden, men ett tema kan också vara väldigt kort och tillfälligt” (s. 118). Innehållet i projekt kan utgå från ”barns frågor, intressen, teorier och hypoteser om världen /.../ här begränsas inte språk till det talade och skrivna utan språk har en vidare innebörd och inkluderar estetiska former och aktiviteter som dans, musik, bildskapande och lek” (Nilsson et al., 2018, s. 111).

Andra exempel på studier rör jämförelser mellan svenska och spanska förskollärares uppfattningar av STEAM (Fridberg et al., 2022). Vidare finns det studier som är inriktade på hur ”Art” kan utgöra en resurs i relation till digital teknik, naturvetenskap och matematik i förskola (Magnusson & Bäckman, 2021). Det finns enstaka studier som är inriktade på att räkna ord i relation till STEM-undervisning med stöd av robotteknik (Fridberg & Redfors, 2021) och teknologisk litteracitet (Sullivan & Umaschi Bers, 2017). I något fall betonas litteracitetsaspekten i relation till STEM/STEAM för framtida forskning (Johnston et al., 2022).

Litteracitet

Gillen och Hall (2003) belyser hur forskningsfältet *emergent literacy* har bidragit till att vidga förståelsen för yngre barns förmågor och intresse för litteracitet. Utifrån tidigare forskning kan mer dominerande diskurser inom litteracitet i utbildningssammanhang utrönas (Gillen & Hall, 2003; Hermansson, 2013; Masny & Waterhouse, 2011; Wedin et al., 2017). Diskurserna kan beskrivas röra sig mellan förståelsen av litteracitet ur ett autonomt perspektiv, som färdigheter eller förmågor att erövra, och ur ett ideologiskt perspektiv (Multiliteracies och New Literacy studies), som sociala och multimodala praktiker där mening skapas (Masny & Waterhouse, 2011; Street, 2011). Wedin et al. (2017) problematiserar denna binära uppdelning av litteracitet utifrån förståelsen av litteraciteter som lokala, situerade och intertextuella praktiker. På liknande sätt har översättning och innebörder av emergent literacy problematiserats i svensk förskoleforskning (Björklund, 2008; Norling, 2019).

Inom svensk förskolekontext återfinns studier där litteracitet studerats utifrån varierade teorier (t.ex. Alatalo & Westlund, 2019; Aronsson, 2022; Hvit Lindstrand, 2015; Lerbak et al., 2023; Magnusson & Pramling Samuelsson, 2019; Norling 2019; Olsson et al., 2016; Thuresson, 2021). Studierna speglar på olika sätt ett behov av att problematisera, tydliggöra och utveckla kunskaper om didaktik och undervisning i förskola i relation till barns litteracitet och litteracitetsutveckling. Norling (2019) relaterar social språkmiljö till *literacypraktiker* innefattande språk-, läs- och skrivpraktiker. I studien framträder (förskol)lärares ”förhållningssätt till undervisningens innehåll” (Norling, 2019, s. 11) i form av informella (spontana) och formella (planerade) undervisningsstrategier. Förskollärarna i studien lägger större vikt vid informella sammanhang, spontana och barninitierade aktiviteter, när

det gäller litteracitet i förskolan. Alatalo och Westlund (2019) studerar hur och med vilket syfte förskollärare organiserar för högläsning i förskolan. Resultatet visar på utmaningar och en osäkerhet bland förskollärarna gällande upprepad läsning, utveckling av barns ordförråd samt läsning av facklitteratur. För att närmare studera aktiviteter och handlingar i literacypraktiker i förskolan analyserar Thuresson (2021) *literacyhändelser*, med ett särskilt fokus på plats och material. Studien visar en *pluralitet* i barns sätt att kommunicera mening och intresse för litteracitet i förskolan, men som innehåll tycks det enligt författaren inte vara viktigare än något annat runt omkring barnen. Formandet av mer pluralistiska literacypraktiker i förskolan med ett didaktiskt fokus som inkluderar kroppsligt språkande kan därmed medföra fler redskap för barns språk-, läs- och skrivutveckling. Olsson et al. (2016) argumenterar för en amalgamering, här förstått som en sammansmältning, mellan estetik, pedagogik och didaktik för att öppna för nya förståelser av föreskolbarns litteracitet. För att röra sig bortom konventionella former för språkinläring eftersträvas pedagogik och didaktik som engagerar såväl barn som lärare i att utforska och utveckla språk genom ett experimenterande med platser och material i dialog med ”det som förvirrar, det oväntade och det okända” (Olsson et al., 2016, s. 725, vår översättning).

Identifierad kunskapslucka

I tidigare forskning nämns didaktik företrädesvis i artiklar med forskare från Sverige (t.ex. Fridberg & Redfors, 2019, 2021; Friberg et al., 2022; Magnusson & Bäckström, 2021). Därtill framträder behov av vidare kunskaper om didaktik och undervisning med litteracitet(er) i förskola med fokus på vad- och vem/vilka-frågor. Sammantaget framträder ett underskott av forskning gällande STREAM i förskola med fokus på litteracitet(er) i förskola där projektnriktade undervisningsupplägg prövas i samverkan. Vidare saknas studier som kombinerar STREAM med kontinental och nordisk didaktik i en poststrukturellt informerad kontext (jfr Bengtsson, 2022; Colucci-Gray et al., 2019; Palmer, 2020). Utifrån identifierad kunskapslucka inriktas artikeln på vad som kan känneteckna STREAM-didaktik i förskola med fokus på litteracitet(er) i vad- och vem/vilka-frågor.

TEORETISK ANKNYTNING

I relation till studiens syfte anknyter vi teoretiskt till tre huvudbegrepp: STREAM, didaktik och litteracitet(er). Poststrukturalism utgör kontext i bakgrunden som inkluderas i referenser i nedanstående avsnitt. Med poststrukturell bakgrund öppnas för att såväl barn som lärare och det materiella och mer-än-mänskliga kan ses som aktörer (Bengtsson, 2022; Colucci-Gray et al., 2019; Haraway, 2016; Masny & Waterhouse, 2011; Palmer 2020).

STREAM

STEAM¹ kan beskrivas som en ”internationell rörelse som strävar efter att alla barn ska få samma rättigheter och lika villkor att lära sig naturvetenskap, teknik, ingenjörskunskap, konst och matematik” (Palmer, 2020, s. 81). STEAM har sitt ursprung i STEM som inte inkluderade konst, *Arts* som representerades genom bokstaven ”A” (t.ex. Colucci-Gray et al., 2019; Palmer, 2020). Tillägg med ”R” som stod för *Reading*, *Reflection* och *Reflexivity* utökade förkortningen till STREAM

(Colucci-Gray et al., 2019). Utökningen avsåg även en förflyttning till att inkludera *Sustainability* i bokstaven "S" och att inkludera *Environment* i "E" (Colucci-Gray et al., 2019).

I föreliggande studie anknyter vi till STREAM och gör tillägg gällande bokstaven "R", vilken även representerar *liteRacy* som en sammanhållande länk i förgrunden (se nedanstående literacy-avsnitt). Vi lägger även till *plAy* i relation till bokstaven A. Därutöver lägger vi till *Movements* (fysisk rörelse) i förhållande till bokstaven "M" (jfr Ekberg & Vallberg Roth, 2022). Översatt till svenska och i relation till förskolekontext tolkar vi akronymen STREAM som "Naturvetenskap" (t.ex. fysik och astronomi, experimentera och ställa hypoteser), "Hållbarhet" (t.ex. social, ekologisk och ekonomisk, Agenda, 2030) "Teknik" (t.ex. konstruktion, användandet av redskap och verktyg), "Litteracitet/Reflektion" (t.ex. samtal, samspråkande, symboler, ett reflexivt förhållningssätt), "Ingengörsverksamhet och miljökunskap" (t.ex. rymd- och byggteknik, att konstruera miljö, identifiera problem och söka lösningar), "Konst/lek" (t.ex. musik, drama, bild och som om-förhållanden), "Matematik/Rörelse" (t.ex. aritmetik, mönster, springa) (jfr Cabello et al., 2021; Palmer, 2020). STREAM rör sig med andra ord om en akronym som varit öppen för tillägg och förändringar, vilken exempelvis har utvidgats till att inkludera konst och i föreliggande studie kan bidra till utvecklingen av litteracitetsbegreppet i förskola.

Tabell 1: STREAM med ursprunglig terminologi (STEM), tillägg, svenska begrepp och författares tillägg (jfr Colucci-Gray et al., 2019; Palmer, 2020).

	Ursprunglig terminologi*	Tillägg**	Svenska begrepp	Författares tillägg***
S	Science	Sustainability	Naturvetenskap Hållbarhet	
T	Technology		Teknik	
R		Reading/Reflection Reflexivity	Litteracitet Reflektion	liteRacy
E	Engineering	Environments	Ingenjörsvksamhet	
A		Arts	Konst/lek	plAy
M	Mathematics		Matematik Rörelse	Movements

*STEM

**STREAM

***I analysen öppnas sedan för vidare tillägg rörande litteracitet(er) (se tabell 3).

Idén med STREAM är att arbeta ämnesöverskridande (transdisciplinärt), utan att tappa bort ämnesinnehållet (det inomdisciplinära). Det handlar om att "arbeta projektinriktat med ett problem eller en fråga som spänner över flera ämnen" (Palmer, 2020, s. 82). I sammanhanget kan det vara fruktbart att förstå STREAM som ett gränsobjekt (*boundary-object*, Star & Griesemer, 1989), det vill säga en kunskap-praxis-konstruktion som kan delas av olika gemenskaper i nätverk, där var och en har en speciell erfarenhet och förståelse av teori eller representation (Colucci-Gray et al., 2019, s. 5). I vår artikel ses undervisningsverkligheter som gränsobjekt, vilka inkluderar det sociala, materiella och mer-än-mänskliga i olika innehållsområden som kan växla mellan imaginärt och reellt innehåll. STREAM- och transdisciplinärt innehåll konstrueras på tvären som sammanflätade innehållsområden. I stället för att först arbeta med det ena innehållsområdet och sedan med det andra görs de samtidigt (Palmer, 2020). Transdisciplinärt innehåll avser även att alla medverkande i ULF-nätverket (se not ii) kan vara kunskapsbrukare och potentiella kunskapsutvecklare. I projekt och teman kan innehållet tona fram i såväl mer sammanflätade och transdisciplinära områden, som i

mer separerade inom- och interdisciplinära innehållsområden (jfr Palmer, 2010, 2020). Därtill är STEAM och STREAM i tidigare forskning (t.ex. Colucci-Gray et al., 2019; Wahyuningsih et al., 2020) mer inriktad på lärande än på undervisning och vi förflyttar fokus till undervisning (jfr Palmer, 2020) genom att kombinera STREAM med didaktik. Undervisning kan syfta till lärande men inte reduceras till lärande (jfr Biesta, 2019). Vi kan som lärare inte gå in och registrera vad som sker i barnens kroppar och se om och när det sker ett lärande. Medan lärande kan sägas tillhöra en dold verklighet är undervisning något som kan registreras i relationer mellan barn, lärare och innehåll (Vallberg Roth, 2022).

Med tanke på att STEM/STEAM/STREAM har sitt ursprung i anglosaxisk kontext kan den vara kopplad till anglosaxisk tradition som är *learning outcome-inriktad* (t.ex. Bennet, 2010), närmare bestämt inriktad på läranderesultat och kunskapskrav på individnivå. Det kan då röra sig om anglosaxisk didaktik (*didactics*), vilken kan tolkas vara oförenlig med nordisk förskole- och läroplanstradition. Detta i meningen att det inte finns föreskrivna läranderesultat (*learning outcomes*) på individnivå i nordisk förskole- och läroplanstradition (Broström, 2022; Vallberg Roth, 2022).

Didaktik

I artikeln är kontinental och nordisk didaktik vägledande – en kritisk didaktik (jfr Broström, 2022; Klafki, 1995). Vi prövar kritisk-reflektiv didaktik (jfr Uljens, 1997) som kan utgöra en praktikteoretisk grund i relation till en oviss framtid. Didaktik kan då kopplas till bildning som en process inför ”mötet med en okänd framtid” (Brante, 2016, s. 57) och en rörelse mellan att öppna för det okända och söka efter det kända.

Allmän didaktik rör generella frågor om planering, genomförande och uppföljning av undervisning medan ämnesdidaktik rör specifika innehållsområden (Brante, 2016; Broström, 2022). Den tyske didaktikern Klafki anför att ”Ämnesövergripande undervisning och projektundervisning blir nödvändigt vid sidan av och i anknytning till den ämnescentrerade undervisningen” (Klafki, 1997, s. 224). I den här artikeln är ambitionen att identifiera möjligheter för STREAM att bygga broar mellan allmän didaktik och ämnesdidaktik genom litteracitet(er) i förgrunden. Didaktiska faser som rör samplanering, genomförande och samvärdering av undervisning, inkluderar även spontan undervisning i förskola. Samplanering och samvärdering innebär att det är minst två aktörer, som förskollärare och barn, eller förskollärare och pedagog i arbetslaget, involverade i planering och uppföljning av undervisning (Vallberg Roth et al., 2022). I artikeln fokuseras genomförandet av undervisning, vilken rör sig mellan planerad och spontan undervisning.

Genom artikelns kritisk-reflekterande didaktik vidgar och närmar vi oss undervisning också utifrån icke-antropocentriska grunder med det materiella och mer-än-mänskliga som aktörer (Haraway, 2016; Palmer, 2020). Det vill säga att innehållet har agens och att den mer-än-mänskliga verkligheten erkänns i didaktiken (Bengtsson, 2022).

De didaktiska frågorna vad och vem/vilka fokuseras i analysen, även om vi ser att de didaktiska frågorna är fler och sammanflätade i undervisningspraktikerna. Vad-frågan kan kopplas till STREAM-inhållet med litteracitet(er) i förgrunden. Med innehåll avses att undervisningen har en *riktning mot något*, inkluderat sammanflätningar som kan fånga både livsvärld, till exempel barns erfarenheter, och verklighet som det materiella (jfr Bengtsson, 2022). Vem/vilka-frågan kan relateras

till barn, förskollärare/pedagoger och det mer-än-mänskliga som aktörer, exempelvis kan grenar, klister och en protokolltavla tolkas ha agens och påverkan i samhandlingar (Colucci-Gray et al., 2019; Palmer, 2020). Att som förskollärare förhålla sig till att barn i samhandling med det mer-än-mänskliga har varierande språkliga erfarenheter, förmågor och kunskaper kan förstås som en del av den didaktiska vem/vilka-frågan i relation till litteracitet(er) som innehåll. När den didaktiska vad-frågan med STREAM och litteracitet(er) som innehållsligt fokus relateras till den didaktiska vem/vilka-frågan, kan det öppna för att aktörerna kan bli till som samspråkande *STREAM-aktörer* i undervisningen (se tabell 3).

Litteracitet(er) i förskola – vad och vem/vilka?

Begreppet litteracitet erbjuder oss en förståelse av ”läsning och skrivning *i vid mening*” (Bagga-Gupta, 2013, s. 19), där text och annan språklig kommunikation sammanvävs i handling – som en del av en språkande praktik (Bagga-Gupta, 2013). Barns litteracitet kan därmed förstås som sammanvävda litteracitetshandlingar- och praktiker, en del av hur de skapar mening i relation till sin omvärld (Thuresson, 2021). Det är i samspråkande och samhandling mellan människor som såväl ord, symboler och föremål som kroppsliga uttryck får sin betydelse (Kress, 1997), vilket erbjuder ett vidgat språk- och textbegrepp (Kress, 1997; Liberg, 2007; Masny, 2015). Masny (2015) definierar litteraciteter (*literacies*) som text i bred bemärkelse, bestående av såväl mänskliga som icke-mänskliga aktörer, formade av och i olika sammanhang snarare än något statiskt. Utifrån en poststrukturell inramning och Multiple Literacies Theory (MLT) beskriver Masny och Waterhouse (2011) litteraciteter som i sig själv varande kreativa och produktiva processer i ständig tillblivelse, snarare än förlopp som enbart leder till barns utveckling av litteracitet. Därmed ges litteraciteter en relationell innebörd. Masny (2015) beskriver det som att läsa, läsa världen och jaget som texter och ställer sig frågan ”(h)ow might experiences in reading, reading the world and self extend beyond the unknown” (Masny, 2015, s. 10). Med andra ord kan det röra sig om att öppna för det okända. Kopplat till didaktiska vad- och vem/vilka-frågor i denna artikel innebär det en öppenhet för pluralitet och kreativitet i förskollärares förhållningssätt till vad litteracitet är och kan vara som didaktiskt innehåll, såväl som till barn som språkande subjekt. Vi riktar fokus mot hur litteracitetshändelser i undervisning öppnar för olika processer av litteracitet(er) och litteracitetsskapare i förskola, där spår av litteracitet(er) anknyts till alla innehållsområden i STREAM (se tabell 3). Vi använder oss av den svenska översättningen litteracitet (Björklund, 2008), med tillägg av litteracitet(er) (Masny, 2015) för att förtydliga dess multipla innebörd.

Genom att fokusera undervisning och förskollärares samhandlingar att skapa förutsättningar för barns litteracitet(er) i förskolan kan didaktiska implikationer både röra barns litteracitetsutveckling, och att tillvarata hur barn gör litteracitet här och nu som en del av en pågående tillblivelse (jfr Masny & Waterhouse, 2011; Palmer, 2020). Med det sagt finns det skillnader mellan exempelvis tal- och skriftspråk (Kress, 1997), vardags- och ämnesspråk (Bergh Nestlog, 2019) samt visuell-, kreativ och kritisk litteracitet (Kiosses, 2019) som ringar in språkliga aspekter av litteracitet(er). Skillnader som är didaktiskt relevanta i förhållande till vad-frågan. I studien avser termen *sam-tal* verbalt tal, medan *sam-språkande* även inkluderar icke-verbala handlingar i didaktiska relationer mellan barn, lärare och innehåll, vilka inrymmer det materiella och mer-än-mänskliga. Det innebär att vi i denna artikel strävar efter en balans i att förstå litteracitet(er) som situationsbundna praktiker (som förskolebarn redan är engagerade i) och samtidigt beakta innehållsliga aspekter av språket i sig – en balans mellan att öppna för okända och söka efter kända former för språkande.

METOD

Metodavsnittet inkluderar metodval, materialbeskrivning, abduktiv analys och etiska överväganden.

Metodval

Utifrån syfte och frågor utgörs studiens metod och design av utprovade av ett teoriinformerat undervisningsupplägg som är informerat av didaktiska frågor och STREAM-innehåll. Materialet har genererats under VT 2022 och består av samplanering, genomförande och samvärdering av undervisning av medverkande förskollärare/pedagoger i ett ULF-nätverk som inkluderar tre kommuner/skolhuvudmän (se not ii).

Forskningsprojektets design bygger på att medverkande som ingått i ULF-nätverket genererat material utan närvaro av forskare i praktikerna. Medverkande möts tillsammans med forskar- och lärarlag inför uppläggets utprovande. Vid mötet presenterar forskarna tillsammans med två förskollärarstudenter ett fiktivt exempel på ett teoriinformerat undervisningsupplägg, där ett STREAM-didaktiskt projektinnehåll exemplifieras i form av ett rollspel. Idéerna om hur undervisningsupplägget skulle presenteras diskuterades fram under förberedande möten som genomfördes i samverkan med styrgruppen (ledare på förvaltningsnivå) och medverkande förskollärare och ledare. I rollspelet planerar, genomför och samvärderar förskollärare ett undervisningsupplägg som växer fram utifrån barnens frågor och erfarenheter av STREAM-innehåll kopplade till didaktiska frågor (se även beskrivning i Vallberg Roth et al., 2022). Under mötet diskuterar medverkande i seminarieform även huvudbegrepp, som STREAM, didaktik, ämnes- och ämnesövergripande innehåll kopplat till litteracitet. Och startar en samplanering utifrån didaktiska frågor som sedan fullbordas på hemmaplan i kommunernas förskolor. Medverkande har haft möjlighet att ta del av litteratur inför mötestillfället (Colucci-Gray et al., 2019; Vallberg Roth, et al., 2022). Vid ett senare möte i ULF-nätverket samvärderar medverkande det prövade teoriinformerade undervisningsupplägget. Mötet inkluderar forskares och medverkandes presentationer och diskussioner. När det teoriinformerade undervisningsupplägget samplaneras och samvärderas i ULF-nätverket, kan det, med referens till forskning och Skolverkets riktlinjer (Anttila & Axelsson, 2017; Skolverket, 2020), tolkas bli ett upplägg som bygger på vetenskapliga grunder och beprövade erfarenheter.

Material

Materialet består av orddata i skriftliga dokument (samplanering och samvärdering) och audiovisuella data (film). Totalt inkluderar materialet från det teoriinformerade undervisningsupplägget av 85 dokument innehållande 14 200 ord och 2,5 filmtimmar (se beskrivning av transkription nedan) från 17 avdelningar/förskolor i tre kommuner. I föreliggande artikel beskrivs analysen av materialet i sin helhet i tabell 2, men det är materialet av undervisningens genomförande i ett projektexempel (se urval av exempel nedan) som är i förgrunden (se resultatavsnitt och översikt i tabell 3). Projektexemplet i artikeln inkluderar 12 dokument, 1 848 ord (i samplanering och samvärdering) och 18 filmminuter. I projektexemplet ingår en förskollärare och 5–6 barn.

Abduktiv analys

Vi analyserar materialet utifrån abduktiv analys (t.ex. Andersson & Balldin, 2022; Peirce, 1903/1990; Tavory & Timmermans, 2014). Abduktiv analys alternerar mellan teori och empiri (jfr Peirce, 1903/1990; Tavory & Timmermans, 2014), ”varvid båda successivt omtolkas i skenet av varandra” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 57). Abduktion kommer från latinets *ab* (bort) + *dūcō* (att leda) vilket kan stå för något som *leder bort* (jfr Egidijs, 2006). Det kan handla om att uppmärksamma något som går bortom det kända, något som blott kan anas och som kan öppna för vidareutvecklad kunskap. Den abduktiva analysen kan vara förenlig med den kritisk-reflektiva didaktiken i meningen att abduktionen i sin pendling mellan empiri och teori har sin motsvarighet i didaktikens praktik-teoretiska grund, vilken kan öppna för att undervisningsverkligheten inte enbart är ”det-här-och-nu-givna” [...] utan också det som skulle kunna förverkligas” (Peirce, 1903/1990, s. 31). Att inte enbart se till det-här-och-nu-givna kan tolkas ligga i linje med en okänd framtid. Att öppna för det okända och söka efter det kända. Analysen utmynnar i ett rekonstruerande led av så kallad didaktisk modellering i tabellform (se tabell 1–3).

Analysenhet, analysfrågor, transkription och urval av exempel

Analysenheten utgörs av undervisningsprocesser som framträder dels i samplaneringar och samvärderingar, dels i filmade sekvenser som vecklar ut sig under projektets gång. Vi utgår från didaktiska vad- och vem/vilka-frågor som analysfrågor. I resultatavsnittet inleder vi med en översikt av spår i det totala materialet (se tabell 2) – ett så kallat ”forest-wise-resultat” (Erickson, 2006) som i artikeln presenteras genom en deskriptiv översikt (se tabell 2). Därefter går vi in på ”tree-wise-resultat” (Erickson, 2006) med vårt valda projektexempel som inrymmer tre spår, vilka utifrån syftet utgör illustrativa och signifikanta händelser, där vi använder den abduktiva analysen genom pendling mellan empiri och teori (se resultatavsnitt och tabell 3).

Den filmade undervisningen har transkriberats av forskarna. Vi gör inga anspråk på att ha transkriberat alla ljud och handlingar. Det rör sig snarare om en partiell transkription som utgår från studiens syfte och frågeställning (jfr Duranti, 1997). Kursiv markering rör verbal kommunikation i form av samtalande. Icke-talad kommunikation inkluderar ljudskapande, blickar och kroppsrörelser när till exempel en lapp hämtas, som form av samspråkande (se exempel i resultatredovisningen). Urval av citat och utdrag från transkriptioner är relaterade till syfte och fråga och är inriktade på att explicitgöra variation och utmärkande spår i materialet på det mest illustrativa, tydliga och minst skrymmande sättet (jfr Derry et al., 2010).

Etiska överväganden

I studien följer vi forskningsetiska principer i enlighet med humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet, 2017). Studien följer samma process med utprövning av teoriinformerade undervisningsupplägg som blivit etikprövat och godkänt av regionala etikprövningsnämnden i Lund i tidigare projekt (2018-01-10). Sammantaget har cirka 1 100 deltagare i ULF-nätverket gett sitt samtycke. I artikeln har vi dels redovisat sammantagna resultat som inkluderar alla medverkande i upplägget, dels fokuserat exempel med en förskollärare och 5–6 barn.

RESULTAT

Resultatavsnittet inleds med en tabell (2) och presentation av spår i det totala materialet – ”forest-wise-resultat” (Erickson, 2006). Av tabellen framgår spår av ett sammanflätat STREAM-innehåll med fokus på natur, social hållbarhet och litteracitet(er). Ämnesöverskridande projektinnehåll är framträdande, vilket rör sig mellan att öppna för det okända och söka efter det kända. I projekten involveras flera medaktörer, inklusive det materiella och mer-än-mänskliga. Barnen kan vara aktörer även i dokumentationen, såväl i planering som i uppföljning av undervisningen. Nederst i tabellen är vad- och vem/vilka-frågor sammanflätade.

Tabell 2. Resultat för vad- och vem/vilka-frågor i ULF-nätverkets totala material

Upplägg	Vad	Vem/vilka
Teoriinformerat undervisnings-upplägg VT 2022	*STREAM-innehåll framträder Natur i fokus och litteracitet(er) som röd tråd med inslag av hållbarhet. Inslag av transdisciplinärt/sammanflätat och interdisciplinärt innehåll med: naturvetenskap/hållbarhet (främst social men även ekologisk och ekonomisk hållbarhet), teknik/digital teknik, litteracitet, bygg- och konstruktion (ingenjörskunskap) i socio-materiella miljöer, skapande (konst), matematik, rörelse och värden/hållbarhet. Val av innehåll – mellan att öppna för det okända och söka efter det kända Ämnesöverskridande innehåll är framträdande.	Pedagoger/förskollärare (Alla, 1–3: främst 1–2) Barn (“Alla” – 1–18 främst 4–8) Flera medaktörer, inklusive det materiella och mer-än-mänskliga Barnen kan vara aktörer i alla tolkningsled i dokumentationen
	Sammanflätade vad- och vem/vilka-frågor innehåll i relation till (med)aktörer. ”STREAM-aktörer” – att bli till som STREAM-utforskande barn och pedagoger/lärare i samhandling med det materiella	– STREAM-

*STREAM avser i den här studien Science/Sustainability, Technology, Reading-communication/Reflection/liteRacy, Engineering/Environments, Arts/plAy, Mathematics and Movements (jfr t.ex. Colucci-Gray et al., 2019).

I efterföljande resultatavsnitt exemplifieras inslag i tabell 2.

Resultat – projektexempel

I avsnittet belyser vi projektexempel – ”tree-wise-resultat” (Erickson, 2006) med litteracitet(er) i fokus. Vi inleder med en sammanfattande beskrivning av ett projekt om rymden i samplaneringen, enligt följande:

Vi har ett pågående projekt om rymden på vår 3–5-årsavdelning. Vi har 6 st barn födda -16. Dessa barn har uttryckt nyfikenhet kring varför människor endast kan leva

på jorden och inte på andra planeter, så detta har vi funderat kring och letat upp fakta kring. Vi har också fantiserat kring huruvida det kan finnas liv på andra planeter. Kanske finns det utomjordingar? Hur skulle de i så fall kunna se ut? Barnen har fått skapa varsin utomjording i lättviktslera/.../När barnen fick frågan om vad vi ska göra härnäst med utomjordingarna kom de fram till att de ville göra rymdraketer till sina utomjordingar. De ville även skriva utomjordingarnas namn. Till rymdraket-skapandet räknade de upp en massa material som de önskar få tillgång till i sitt skapande. (ur samplanering som delvis inkluderar beskrivning av genomförande)

Tre spår med underteman

Den abduktiva analysen av materialet från projektexemplet utfaller i tre spår med underteman enligt följande:

1. Samspråkande och konstruktion av rymdraketer
2. Samspråkande om rymdraketens fart
3. Samspråkande om och lek som utomjordingar:
 - a. Utomjordingars vara eller icke vara
 - b. Metasamtal om språk och samspråkande
 - c. Gå igenom portal och rösta om alternativa rymdraketer – bli till som utomjordingar

1 Samspråkande och konstruktion av rymdraketer

Samspråkande och konstruktion av rymdraketer beskrivs i samplaneringen enligt följande:

Vi håller till en början till i verkstan där materialet barnen efterfrågat presenteras estetiskt tilltalande. Vid tre tillfällen skapade barnen utomjordingarnas rymdskepp i vår verkstad innan de var redo för att testflygas. (ur samplanering som inkluderar genomförande)

I det här undertemat kan vi spåra STREAM genom flera sammanflätade innehållsområden som ingenjörskunskap (Engineering) samt konstnärligt, kreativt och lekfullt samspråkande och skapande (Art, cReative och pLAy literacy), vilket öppnar för nya perspektiv och lösningar (Cabello et al., 2021; Kiosses, 2019) genom barnens design och konstruktion av rymdraketer. Vidare framträder litteracitet (liteRacy) i samtal och samhandling med inslag av teknik (Technology) vid konstruktion med olika material och vid hopsättning med klister och tejp. Under processen framträder även inslag av litteracitet med digital teknologi när barn vill söka efter bilder på rymdraketer (digiTal literacy), läsa ordbilder (Reading) samt skriva ordet rymdraket (wRiting) på en datorplatta. I relation till rörelse (Movements) är det företrädesvis spår av finmotorik som framträder när barnen klipper, klistrar och konstruerar, men också när de scrollar och trycker på tangenterna på datorplattan. Förskollärare och barn sätter också, i viss mån, ord på dessa rörelser och samhandlingar. Spår av konst (Art) kan kopplas till skapande och målning av rymdraketer och till den estetiskt tilltalande miljön och presentationen. Social hållbarhet (Sustainability) kan spåras när barn och lärare hjälper varandra under konstruktionsprocessen.

Rörande de tre tillfällena i verkstaden finns det en film av undervisningsprocessen (filmtid 3:31). I rummet där undervisningen utspelar sig finns ett bord för skapande och ett parallellt bord där rikligt med material är uppdukat i verkstadsmiljön. I inledningen av filmen presenterar och samspråkar förskollärare och barn om materialet:

Förskollärare talar utanför rummet och är inte i bild: Kan ni låta era utomjordingar (som de skapat i lera) få vila lite där så ska ni få kliva in i verkstan och se vad som händer här.

Barnen kliver in i verkstan och utbrister spontant: *O my god! Whaaaaoooouuu!*

Barnens ljudskapande och utrop kan hänföras till litteracitetsinnehåll som uppstår spontant. Därefter fokuseras materialet som läraren presenterar genom att peka och verbalt sätta ord på respektive material som barnen har efterfrågat och önskat inför konstruktionen av rymdraketer.

Barnen sätter sig på stolar runt ett bord som är tomt.

Förskolläraren kommer in och presenterar materialet som är uppdukat på ett parallellt bord.

Förskollärare: *Mjölkkartonger ville ni ha, ni ville ha kartong, äggkartong, ni ville ha toarullar, ni ville ha papper i olika färger, ni ville ha silkespapper, sen ville ni ha såna här färgade plastband. Ni ville ha tejp, klister och saxar och ni ville ha färg. Vi kanske inte kommer att använda allt idag. För man kanske inte hinner att både klistra och måla idag till exempel. Idag kanske man kan klistra så kan man måla nästa gång, eller så.*

I undervisningen framträder barnens spontana initiativ till att via nätet vilja söka efter bilder (digiTal literacy) på rymdraketer att bygga efter (Technology och Engineering literacy). Barnen söker med andra ord efter det kända i form av bilder på hur rymdraketer kan se ut och datorplattan erbjuder potentiella förståelser av rymdraket som koncept. Vidare framträder litteracitet som handling, mellan mänskliga och mer-än-mänskliga aktörer, i form av tal, lyssnande, läsning och skrivning i relationen mellan förskollärare, barn och digital teknik. Ett konkret exempel är när ett barn, efter förskollärarens initiativ, läser ordbild och skriver rymdraket på datorplattan (liteRacy och digiTal literacy). Spår av social hållbarhet (Sustainable literacy) kan också uttolkas i de avslutande talturerna när både lärare hjälper barn och barn hjälper varandra i konstruktionsarbetet.

Barn 2: *Jag vill titta på en bild.*

Förskollärare: *Vill du titta på en bild? Det fixar vi. Jag ska hämta Ipaden. Kommer tillbaka med en datorplatta som läggs på bordet. Du kanske kan skriva rymdraket själv. Om jag tar ner lappen.*

Barn 2: *Ja.*

Förskollärare: *Vill du det? Hämtar en lapp. Här står det rymdraket ju.*

Barn 3 till förskolläraren: *Kan du hålla i den. Läger fram pappersrullar (cylinderform).*

Förskollärare: *Ja./.../ Barn 1, vad behövde du hjälp med?*

Barn 1: *Jag behöver en sån som barn 2 har.*

Förskollärare: *Äggkartong? Kika där borta. Pekar mot ett annat bord.*

Barn 5 till barn 4: *Kan du hjälpa mig att klippa runt här.*

Barn 4: *Ja.*

Samtidigt som barnen visar exempel på sökande efter det kända (vad en rymdraket kan vara) i form av foton på rymdraketer och ordbilden *rymdraketen*, framträder exempel i barnens skapande (Art literacy), perspektiv på vad en rymdraket kan behöva (cReative literacy) och ett lekfullt samspråkande (pLAy literacy) om rymdraketerna som öppnar för mer okända förståelser av rymdraket som koncept i form av ett *Regnbågsrum* (Environmental literacy).

Barn 5: *Jag behöver hjälp med saker. Reser sig från bordet.*

Förskollärare: *Vad behöver du hjälp med?*

Barn 5: *Det ska du få veta när jag har tagit klister.*

Förskollärare med skrattande ton: *Bra./.../*

Barn 5: *Jag ska ha denna biten.* Håller upp ett lilafärgat silkespapper. *Sen ska jag ta lim.*

Plockar upp ett limstift från bordet. *Och sen ska jag sätta fast den här.* Pekar på ena sidan av en kartong. *För det ska bli ett regnbågsrum.* Gestikulerar ”ränder” med handen.

Förskollärare: *Jaha du. I rymdraketen?*

Barn 5: *Mmm./...*

Sammanflätningar mellan konst, kreativitet och lek blir framträdande i barnets skapande av regnbågsrummet. Idén tolkas uppstå spontant dels utifrån de material för skapande som finns tillgängliga, ”det ska du få veta när jag har tagit klister”. Dels i mötet med barnets kreativitet i samspråkandet kring rymdraketen (då regnbågsrum, utifrån vår kännedom, går utanför mer konventionella rymdraketer). Utöver den inledande sökningen efter bilder på rymdraketer så är det tänkbart att barn 5 även inspireras av egna erfarenheter av fiktiva rymdraketer i scenariot som utspelar sig. Den lekfulla inramningen och ”skrattande tonen” i samspråkandet mellan barn 5 och förskolläraren tycks bidra till att just det som sker, det sker med full tillit till processen. En process som visar en estetisk-kreativ-lekfull kraft i barn 5 som litteracitetsskapande aktör, kring konceptet rymdraket och vad det kan behöva för miljöer. Även om förskolläraren uttrycker visst tvivel inför regnbågsrummet (”i rymdraketen?”) så står barn 5 fast vid sin läsning (jfr Masny & Waterhouse, 2011).

Även i samplaneringen betonas barnens initiativ och efterfrågan gällande material och bilder av rymdraketer och i literacyhandlingar, som när ett barn plockar fram ordbilder för att skriva in sökord på internet.

Skapandet skedde på barnens eget initiativ. En pedagog fanns närvarande för att hjälpa till om det behövdes. Allt material barnen efterfrågat fanns uppdukat på ett bord. Skapandet skedde på ett annat bord. Vi tittade på några inspirations-bilder, och sedan satte skapandet igång. Ett barn bad att få söka efter fler bilder att titta på. Barnet tog ner en av våra uppsatta ordbilder med ordet ”RYMDRAKET” och sökte efter en lämplig rymdraket att försöka efterlikna i sitt skapande. (ur samplanering som inkluderar genomförande)

2 Samspråkande om rymdraketers fart

Efter skapandet av rymdraketer testflyger barnen sina raketer vid ett annat undervisningstillfälle. De filmar och tar tiden med hjälp av datorplatta (digiTal literacy) när varje barn springer samma sträcka på gården, med rymdraketerna i handen. Därefter följer en undervisningssekvens som fokuserar samspråkande om rymdraketers fart (filmtid 3.11) som företrädesvis kan relateras till fysik- och matematiklitteracitet. I fysikens värld är fart relaterad till kombinationen av sträcka och tid. Samspråkandet om rymdraketers fart inrymmer också matematiska inslag och matematiskt resonerande (Mathematical literacy). När det gäller rörelse (Movement literacy) är det företrädesvis spår av grovmotorik och pulshöjande aktivitet som byggs in i samtalet om den fart som barnen sprungit i testflygningen. I samplaneringen beskrivs händelsen, enligt följande:

Sen skulle en snabbhetstävling ske mellan rymdraketerna. Men hur skulle vi ta reda på vilken som var snabbast? Ett barn föreslog att vi skulle ta tiden. Det löste vi med

tidtagaruret på iPaden. En åt gången flög raketerna från det ena fotbollsmålet till det andra medan en kompis filmade och en annan tog tiden. Efteråt pratade vi om tiderna för varje ekipage. Vem vann egentligen?

Vi kommer in i undervisningssekvensen när sex barn sitter i rad på en träbänk i hallen och förskolläraren håller upp en protokolltavla med tiderna i siffror (symbolisk antalsrepresentation) och säger att de nu ska se vilken rymdraket som vunnit. Uttalandet indikerar att de tillsammans ska urskilja viken rymdfarkost som haft den snabbaste tiden och därmed kommit först i en tidsordning och vunnit testflygningen av rymdraketer. Samspråkandet som utspelar sig börjar i det okända (vem vann?) och söker efter det kända (tider).

Förskollärare: *Här barnen. Håller upp en protokolltavla. Nu ska vi se vem som vann. Vi har vårt protokoll.*

Det är lite svårt att se vissa siffror så jag ska kolla i iPaden också. Plockar fram en datorplatta som ligger bredvid. *Då ska vi se, först ut hade vi ju barn 1, eller hur?*

Barnen: *Jaa.*

Barn 2 ställer sig upp, vänd mot förskolläraren.

Förskollärare: *Barn 1 fick tiden 14 sekunder och 34 hundra delar.*

Barn 2 slår ihop sina händer i en smäll och håller dem sen framför munnen med blicken mot protokolltavlan.

Förskollärare: *Kan du komma ihåg 14, barn 1? Sen kom ju barn 6 och du fick 11 sekunder och 31 hundra delar. Var du snabbare eller långsammare än barn 1?*

Barn 6 ler och ser fundersam ut.

Förskolläraren berättar vad barnen har för tider uttryckta i antal sekunder och hundra delar. Respektive barn ombeds komma ihåg sin tid i antal sekunder. Dels påtalas skillnaden mellan tidsenheter sekunder och hundra delar, dels handlar det om att lyssna in antal sekunder och hundra delar för att sedan komma ihåg sekunderna. Protokolltavlan synliggör barnens namn och tider i skrift, i den ordning barnen sprang med sina raketer (liteRacy). Protokollet uppmärksammas inledningsvis verbalt av förskolläraren, *vi har vårt protokoll*. Därefter talar varken förskollärare eller barn explicit om protokolltavlan men den kan tolkas vara en central del av samspråkandet genom informationen de skrivna bokstäverna och siffrorna innehåller, samt med hjälp av förskollärarens och barnens pekgest, blickar och kroppsliga rörelser. Ett exempel är när barn 2 kroppsligt uttrycker vad som tolkas som en förväntan och spänning, "reser sig upp, slår ihop händerna", på den information som läses upp.

Det påbörjas ett jämförande samtal om siffrorna/antalet sekunder som representerar långsammare eller snabbare fart (Mathematical literacy). Adjektiven "långsam" och "snabb" kompareras som regelbundna adjektiv i samtalet (långsam-långsammare-långsammast, snabb-snabbare-snabbast). Barnen förväntas förstå skillnaden mellan snabbare-långsammare och snabbast-långsammast. Prepositionerna *före* och *efter* används också. I samtalet blir *före* synonymt med *snabbare* och *efter* blir synonymt med *långsammare*. Verbet *leder* kan i detta sammanhang förstås som konkretisering av undervisningens inramande fråga – vem vann? Adverbet *just nu* indikerar därmed att verbet *leder* i sig är situationsbundet. Barnens rörelser, mimik och gester kan tolkas som ett uttryck för den spänning som ligger i det okända kring tävlingsmomentet och det kända i tiderna som är nerskrivna i protokollet. Samtalet bygger också på att barnen har en grundläggande taluppfattning och symbolisk antalsförståelse.

Förskollärare: *Du (barn 2) hade 11 och barn 1 hade 14 – vilken var snabbast?*

Barn 2 reser sig upp, slår ihop händerna och utropar namnet på barn 6.

Förskollärare: *Är 11 snabbare än 14?*

Barnen: *Nej.*

Förskollärare: *Jo. För att om ni räknar så här 10, 11, 12, 13, 14 så kommer ju 14 efter 11. Så då är 14 långsammare än 11.*

Barnen ser fundersamma ut.

Barn 3: *11, det kommer efter 10.*

Förskollärare: *Ja, 11 kommer före 14, alltså är 11 snabbare. Så just nu leder barn 6 över barn 1. Vänder blicken mot protokolltavlan och pekar på namnen som läses upp. Sen kommer*

Barnen: *Barn 4.*

Förskollärare: *Barn 4. Barn 4 lutar sig fram och ler försiktigt. Och barn 4 fick tiden 10, 43. Barn 4 lutar sig tillbaka, knyter sin näve och höjer den något. Är 10 snabbare eller långsammare än 11?*

Något barn säger långsammare och någon säger snabbare.

I den avslutande turen i ovanstående utdrag uppstår spontan fundersamhet hos barnen som kommer med olika förslag. Barnen har tidigare erfarenhet av storleksordning. I samplaneringen framgår att de har pratat om och jämfört ”storlek på utomjordingarna. Vilken var egentligen störst?”. Fart- och tidsordningen i det här exemplet skiljer sig från storleksordning. I storleksordning kan det ha varit den som har högst siffra/antal centimeter som vunnit. Med fart- och tidsordningen är det tvärtom och den som har lägst antal/siffra som är snabbast och vinner. Det kan också tolkas bli svårt när förskolläraren först använder adjektivet snabbare i frågan om 11 är snabbare än 14. Och efter förklaringen, med hjälp av att räkna från 10 till 14, använder ordet/prepositionen *före* i uttrycket: ”då kommer tio före 14”. För att sedan växla över till att använda ordet/prepositionen *efter* i utsagan: ”att 14 kommer efter 11”. Därefter används ordet/adjektivet *långsammare* i yttrandet: ”då är 14 långsammare än 11”. En aspekt av litteracitet(er) kan vara att uppmärksamma lärares ordval i undervisningen – en didaktisk litteracitetsaspekt. Frågan är då om det hade blivit enklare att först hålla sig till *snabbare* och *före* såväl i fråga och förklaring som i återkoppling. Både säga och konkret visa när vi räknar från 10 till 14, och sen visa och säga: *då kommer 11 före 14, så då är 11 snabbare än 14*. Den här didaktiska litteracitetsaspekten är ett tydligt exempel på resultatet av den abduktiva analysen med öppnandet för att undervisningsverkligheten inte enbart är ”det-här-och-nu-givna” [...] utan också det som skulle kunna förverkligas” (Peirce, 1903/1990, s. 31).

Samtalet fortsätter och det blir ett kvalificerat resonering om fart och tidsordning, där siffror som representerar fart upprepas i förhållande till frågan om de är långsammare eller snabbare, vilket kan hänföras till en didaktisk poäng. ”I upprepningen upprepas dock inte *bara* detsamma i oändlighet – något nytt sker med det kända. Annars vore det svårt att förstå hur förändringar kan ske genom ihållande upprepning/.../Det som återkommer är alltid det *olika i likheten*. Paradoxalt uttryckt: i upprepningen återupprepas något annorlunda, även om det är detsamma” (von Oettingen, 2020, s. 96). Upprepningen kan även kopplas till barnens gester i form av knutna nävar och hopslagna händer i samspråkandet. Gester som kan tänkas vara inspirerade från andra tävlingssammanhang eller som skapade i stunden. Förstått i relation till upprepningen av förskollärarens och barnens interaktion med protokolltavlan blir barnens gester olika i likheten. Tavlan gör något med barnen. Både som läsunderlag (namn och siffror) och som den som innehar svaret på barnens tider och därmed vem som vann. I de avslutande turerna blir lyckan total när den vinnande rymdraketen i

testflygningen har korats och alla barnen skrattar tillsammans med vinnaren. Utfallet kan tolkas som en social dimension i samspråkandet, vilket kopplas till hållbarhet (Sustainable literacy).

Förskollärare nickar: *Det var barn 4 som vann hinderbanan.*

Barn 4 rusar i väg utanför filmkameran och utropar: *Jaaaaaaa!* De andra barnen rusar efter och alla skrattar.

3 Samspråkande om och lek som utomjordingar

I avsnittet belyser vi spåret med samspråkande om och lek som utomjordingar, vilket inkluderar tre underteman (filmtid 11:14). Innehållsligt framträder sammanflätningar av naturvetenskap som jordklot, utomjordingar och astronauter (Science), litteracitet (liteRacy/Reflection och cRitical literacy) och konst som skapande lek (Art i form av plAy literacy) i förgrunden, men det finns också inslag av matematik när barnen räknar röster (Mathematics) och rörelselek (Movements). Innehållet pendlar mellan det okända och kända och växlar mellan imaginärt och reellt innehåll. Vi kommer in i undervisningen när fem barn sitter på rad på ett nedfallet träd i en skogsdunge. Förskolläraren sitter snett emot och de reflekterar inledningsvis över en tidigare zombie- och utomjordingslek. Barnen uttrycker spontant att den var *jättekul*. Det efterföljande undertemat öppnar för det okända och för utomjordingars vara eller icke vara. Samtalet kommer in på vad som skulle hända om utomjordingar skulle landa på jordklotet och ett barn spinner vidare. Förskolläraren initierar frågan om utomjordingar skulle vara snälla eller elaka och om vad de skulle äta.

a) Utomjordingars vara eller icke vara

Förskollärare: *Om det finns utomjordingar, det vet vi ju inte! Om det finns, om dom skulle landa här på vår jord, på jordklotet.*

Barn 4: *Då skulle jag springa iväg.*

Förskollärare: *Om de skulle komma, hur tror ni det skulle vara, tror ni de skulle vara elaka eller snälla?*

Barnen: *Snäällla!*

Förskollärarens upprepning av ordet *om* (det finns utomjordingar) kan tolkas som en imaginär inramning av samtalet vilket placerar det i en kunskaps- och tidsrymd som öppnar för det okända. Samtidigt fungerar ordet *om* som en sammankoppling av det okända, *om det finns utomjordingar/.../om de skulle landa här på vår jord*, och det kända i konstaterandet att vi inte vet om det finns utomjordingar eller ej. Sammankoppling av det kända och okända kan även spåras i ordet *skulle* som ändrar tempus från nutid (vad vi vet) till imaginär tid. I likhet med ordet *om* tycks ordet *skulle* bjuda in till en lekfullhet i samtalet.

Samtalet övergår i resonemang om utomjordingars språk. Ett barn menar spontant att det inte går att prata med utomjordingar och övergår till att exemplifiera hur utomjordingarnas språk låter (plAy literacy). Därigenom öppnas ett metasamtal om olika språk (arabiska, italienska, svenska, utomjordiska), läsa, tala, kroppsspråk (tecken, peka, nicka/skaka på huvudet) och fiskars språk (cReative literacy). I samtalet framträder barnen som potentiellt flerspråkiga, läsande aktörer. Att kunna andra språk än svenska tonar fram som en styrka i gruppen vilket kan kopplas till social hållbarhet (Sustainable literacy) och till vem/vilka-frågan.

b) Metasamtal om språk och samspråkande

Barn 6: *Jag tror att dom pratar så "oioioi".*

Förskollärare: *Ja, man vet ju inte. Har ni träffat någon som pratar ett annat språk än ni pratar?*

Barn 3: *Ja.*

Förskollärare: *Kunde ni prata? Ni förstod ju inte varandra. Kunde ni kanske visa så med tecken och peka, nicka och skaka på huvudet?*

Barn 3: *Ja./.../*

Förskollärare: *Boken där någon reser till ett annat land.*

Barnen: *Jaa.*

Förskollärare: *Ja, där Akba kan läsa på arabiska. Dom barnen kunde ju leka med varandra fastän de talade olika språk.*

Barn 5: *Kunde inte du barn 2 läsa på arabiska?*

Förskollärare: *Kan du läsa på arabiska barn 2?*

Barn 2 nickar.

Förskollärare: *Kan du läsa till och med?*

Barn 2: *Nej, jag kan inte läsa men prata.*

Barn 4: *Jag kan läsa.*

Förskollärare: *På arabiska?*

Barn 4: *Nej.*

Barn 5: *Men barn 2 är bra på att prata arabiska. Klappar barn 2 på armen.*

Barn 3: *Vem vet hur man säger hej på arabiska?*

Förskollärare: *Hur säger man hej?*

Barn 3: *Jag tror det är "chiao"*

Förskollärare: *Näe (lite osäker ton), det är nog italienska. Men på arabiska kan man säga "mrhban" eller "salam...". Vad brukar du säga (vänder sig till barn 2)?*

Barn 2: *Jag glömmer vad det heter ibland.*

Förskollärare: *Ja, det är lätt att glömma. /.../ Om det kommer utomjordingar hit, tror ni dom hade lärt sig det svenska språket?*

Barnen: *Neej.*

Förskollärare: *Ni tror dom pratar "utomjordiska"?*

Barnen: *Jaa.*

Förskollärare slår ut med armarna i en frågande gest: *Man vet inte!*

Barn 4: *Pratar som en fisk i vattnet.*

Förskollärare: *Som en fisk i vattnet. Skrattar. Ja, man vet inte.*

Därefter glider samtalet tillbaka till utomjordingars vara eller icke vara och rätten att tro som man själv vill. Då kan en begynnande kritisk litteracitet (critical literacy) uttolkas.

Samspråkandet avslutas med att förskolläraren föreslår att de ska gå igenom portalen och bli till som utomjordingar, inte astronauter. Portalen verkar bekant för barnen så troligtvis har de använt sig av den vid tidigare tillfällen, vilket dock inte framgår explicit av materialet. Barnen gör entusiastiska utrop och det framträder olika alternativ av rymdraketer som de kan välja att resa med. Ett barn föreslår spontant att de ska rösta om vilket alternativ de ska välja.

c) Gå igenom portal och rösta om alternativa rymdraketer – bli till som utomjordingar

Förskollärare: *Jag tänkte ifall vi ska gå igenom portalen idag?*

Barnen: *Jaa.*

Förskollärare: *Och när vi går igenom portalen blir vi inte astronauter, utan då blir vi utomjordingar.*

Barnen: *Jaa, whaoooo.* Barnen reser sig spontant upp ivriga att gå iväg.

Förskollärare: *Lyssna på mig. Ska vi åka i den raketen (pekar i en riktning) eller ska vi hitta en annan raket?*

Barnen: *En annan, den.* Barnen pekar i lite olika riktningar.

Förskollärare: *Men då får vi se vilka alternativ vi har.*

Barn 5: *Eller om vi kan rösta.*

När valet av rymdraket är klart är det dags att gå igenom portalen som representeras genom en gren. Förskolläraren lyfter på grenen och barnen går igenom portalen, varpå läraren gör ett spontant ljud *Shiiii* och omvandlingen med att bli till som utomjordingar befästs genom uttrycket: *Nu är vi utomjordingar.* Ett barn följer upp med inlevelse i den imaginära omvandlingen: *Jag är alldeles grön i ansiktet. Varför har jag nya kläder på mig?* Och börjar prata utomjordiska: *Ba Bi Ba Bo Bo*, något som kan provas i termer av lekspråkande (plAy literacy).

STREAM-didaktik med fokus på litteracitet(er) i vad- och vem/vilka-frågor

Sammantaget utfaller analysen för vad-frågan i spår av litteracitet(er) i alla STREAM-innehållsområdena (tabell 2). Literacy* i tabell 3 kan tolkas fläta samman och utgöra länken mellan innehålls- och ämnesområdena i STREAM i termer av Scientific literacy/Sustainable literacy, Technological literacy/digiTal literacy. Vidare finns det spår av liteRacy som Reading-wRiting-communication/Reflection - cRitical - cReative literacy, Engineering literacy, Environmental literacy, Art literacy, plAy literacy, Mathematical literacy och Movement literacy. Det tonar också fram en innehållsväxling mellan det okända och kända och mellan imaginärt och reellt innehåll. Bland mer kända och av forskare refererade former för litteracitet(er) framträder exempel på ämneslitteracitet (t.ex. Bergh Nestlog, 2019), såsom matematisk litteracitet (Mathematical literacy) och naturvetenskaplig litteracitet (Scientific literacy), i samtal om rymdraketens fart, fysiklitteracitet. Bland mer okända och av forskare inte lika refererade former för litteracitet(er) framträder hållbar litteracitet (Sustainable literacy). Det globala målet om god utbildning för alla betonar en inkluderande och likvärdig utbildning (Agenda, 2030). Social hållbarhet är kopplad till inkludering och språklig mångfald i en förskola där alla barns språk inkluderas och värdesätts. Till exempel kan lärares och barns metasamtal och samspråkande om flerspråkighet tolkas som en inkluderande resurs för social hållbarhet. Vi ser även exempel på kreativ litteracitet (cReative literacy), här förstått som handlingar och resonemang som öppnar för alternativa perspektiv (Kiosses, 2019), i skapandet av rymdmiljöer och i metasamtal om språk. Sammanfattningsvis framträder å ena sidan litteracitet(er) i materialet mer som relativt omedvetet medel för annat innehåll än som centrerat kunskapsinnehåll i förgrunden, till exempel i matematiskt samspråkande och tidsordningen mellan rymdraketerna (jfr Vallberg Roth et al., 2021). Å andra sidan framträder litteracitet(er) i förgrunden i analysen. Språk kan då ses som grundläggande för tänkande och kommunikation i undervisning. Möjligen kan analysen och de didaktiska STREAM-modellerna (tabell 1–2) i den här artikeln öppna för och bidra till litteracitet(er) i förgrunden i framtiden, för såväl allmän- som ämnesinriktade litteracitet(er) i förskola.

Vem/vilka-frågan utfaller i spår som rör sig mellan individer-grupper och det materiella som aktörer. Det här kan provas i begreppet ”STREAM-aktörer”, som kan fånga spåren i materialet av att bli STREAM-utforskande barn och förskollärare. I upplägget skapas förutsättningar för att möta och utforska STREAM-innehållet i samhandling med det materiella och mer-än-mänskliga, som

utomjordingar, grenar, datorplatta, protokolltavla, klister och målarfärg. Det kan då handla om att odla aktörskap i relation till STREAM-innehåll – att bli till som naturvetenskaplig, teknisk, digital, språkande, matematisk, konstruktions-, skapande-lekande-, rörelse- och hållbarhetsinriktad aktör – det kan med litteracitet(er) i förgrunden uttryckas i termer av samspråkande STREAM-aktörer i tillblivelse (jfr Palmer, 2020) (se tabell 2). Streckade linjer i tabell 3 representerar genomsläppliga och perforerade gränser i sammanflätat innehåll och tillblivelse – STREAM och didaktiska vad-vem/vilka-frågor som rör sig ”mellan, tvärs igenom och bortom etablerade vetenskapliga discipliner” (Palmer, 2020, s. 96).

Tabell 3: STREAM-didaktik med fokus på litteracitet(er) i vad- och vem/vilka-frågor

	S	T	R	E	A	M
Didaktik						
Vad - innehåll Literacy* i STREAM – mellan det okända och kända	Scientific literacy Sustainable literacy	Technology literacy digiTal literacy	LiteRacy Reading wRiting Reflection -cRitical -cReative literacy	Engineering literacy Environmental literacy	Art literacy plAy literacy	Mathematical literacy Movement literacy
Vem/vilka Sam-språkande STREAM-aktörer i tillblivelse	Att bli till som samspråkande naturvetenskapliga och hållbarhetsinriktade aktörer	Att bli till som samspråkande, tekniskt och digitalt inriktade aktörer	Att bli till som läsande, skrivande, samspråkande och kritiskt - kreativt reflekterande aktörer	Att bli till som samspråkande, konstruktionsinriktade och miljöskapande aktörer	Att bli till som samspråkande, matematiska, skapande och lekande aktörer	Att bli till som samspråkande, matematiska, och rörelseinriktade aktörer

*I tabell 3 använder vi engelskans literacy för att kombinera med de engelska orden som förkortas genom initialbokstäverna i akronymen STREAM.

I tabell 3 sammanställs resultatet i förhållande till frågan: Vad kan känneteckna STREAM-didaktik i förskola med fokus på litteracitet(er) i vad- och vem/vilka-frågor? Tabellerna (2–3) kan ses som didaktiska modeller (jfr Vallberg Roth et al., 2021) för STREAM-didaktik med litteracitet(er) i förgrunden. De didaktiska modellerna avser inte att ge bestämda och exakta instruktioner för hur undervisning ska genomföras i varje enskilt fall. De kan snarare ses som öppna tankefigurer som kan utgöra stöd för lärare att reflektera över, genomföra och motivera sina didaktiska val under samplanering, genomförande och samvärdering på aktionsnivå och teoretisk nivå. Modellerna kan helt enkelt ses som stöd för att utföra handlingar som är till gagn för odlandet av litteracitet(er) i planerad och spontan undervisning i förskola – mellan att öppna för det okända och söka efter det kända. Vidare kan tankefigurerna utgöra stöd i strävan efter öppna livschanser för varje barn, för mer än mänskligt liv och för välbefinnande i varje nu (jfr Trondman, 2011).

DISKUSSION OCH SLUTSATS

I den här studien har vi kombinerat STREAM och didaktik i förskola med litteracitet(er) i fokus. STREAM-didaktik framträder som kunskapsbidrag i relation till underskott av tidigare forskning rörande dels STEM och STEAM och STREAM i förskola (se t.ex. Colucci-Gray et al., 2019; Palmer, 2020), dels didaktik i förskola med litteracitet(er) i fokus. Därutöver bidrar studien som exempel på samskapad kunskapsbildning med genererade exempel i ett ULF-nätverk (jfr t.ex. Bengtsson, 2022;

Broström, 2022; Melker, Mellgren & Pramling Samuelsson, 2018). Litteracitet(er) kan ses som sammanflätade i den didaktiska triangelrelationen mellan innehåll, förskollärare och barn. Studiens kunskapsbidrag framträder rörande undervisning i förskola utifrån spänningsfält och otakt som nämns i introduktionen. Utifrån den abduktiva analysen som pendlar mellan empiri och teori tonar litteracitet(er) fram dels som inriktad på allmänspråkighet (LiteRacy i tabell 3) och allmän didaktik – i vad- och vem/vilka-frågor. Dels framträder innehållsligt sammanflätad didaktik, vilken utfaller i transdisciplinära gränsobjekt bortom ett förutbestämt innehåll (t.ex. Sustainable literacy, plAy literacy och Environmental literacy i tabell 3). Dels utfaller spår av ämnesorienterad didaktik och ämneslitteracitet (t.ex. Mathematical literacy i tabell 3). Det finns även spår av den mer-än-mänskliga verkligheten (Haraway, 2016) i innehåll och i den didaktiska vem/vilka-frågan (jfr Bengtsson, 2022). STREAM-didaktik med litteracitet(er) i förgrunden kan tillika ses som brygga och relation mellan att öppna för det okända och söka efter det kända i en rörelse mellan planerad och spontan undervisning i förskola.

Naturvetenskap, teknik, matematik och ingenjörskunskap är i förgrunden i tidigare forskning där samhällets behov av ingenjörer och STEAM-kompetens betonas (t.ex. Ata-Aktürk & Demircan, 2017). I föreliggande studie är tillägget med litteracitet(er) något som skiljer sig från tidigare forskning som leder in på spontan undervisning i förskola. Vidare finns ett underskott av fokus på icke-verbal och lekinriktat innehåll i tidigare forskning om STEM och STEAM. Sammantaget är det ett relativt antropocentriskt innehåll som framträder i både tidigare studier och i materialet i vår studie. Det rör sig om ett innehåll som står i relation till människor, medan de mer-än-mänskliga objekten tonar fram mer i bakgrunden (jfr Bengtsson, 2022), även om utomjordingar är ett fokuserat tema i föreliggande projektexempel. Vidare exemplifieras materiella objekt som grenar, datorplatta och protokolltavla.

Annan kritik som kan uttryckas är att det kan bli svårare att urskilja kunskap för barnen när innehållet vävs samman och flyter ihop i projekten (Holmberg et al., 2022; Palmer, 2020). Att sammanföra ämnen och arbeta ämnesöverskridande ”kräver god kännedom och kunnande inom de discipliner man har för avsikt att sammanföra” (Palmer, 2020, s. 98). Spåren i den här artikels analys som även inkluderar avgränsade ämnesområden är något som möjliggörs i den STREAM-didaktiska processen, vilken kan vidare uppmärksammas i förhållande till litteracitet(er) i framtida forskning. STREAM-didaktik kan inkluderas som *en* möjlighet i framtida studier om flerstämmig didaktik i förskola (Vallberg Roth et al., 2021). Flerstämmig (jfr Dysthe, 1993) är inriktad på flera stämmor, vilka kan rymma flera tolkningar och tillblivelser, inkluderat barns, förskollärares, ledares, forskares och det mer-än-mänskligas (jfr Haraway, 2016). I flerstämmig didaktik kan bland annat såväl allmän didaktik med allmänspråkighet som ämnesdidaktik med ämnesspråkighet och STREAM-didaktik med litteracitet(er) i plural inkluderas, vilken även inrymmer ämnes- och innehållsövergripande litteracitet.

Slutsatser

Kunskapsbidraget som översiktligt illustreras i tabell 2 och 3 utfaller enligt följande: 1) STREAM-didaktik med litteracitet(er) i fokus framträder som möjlig brygga och relation mellan allmän didaktik och ämnesdidaktik i förskola, 2) STREAM-didaktik med litteracitet(er) i fokus kan även ses som brygga och relation mellan att öppna för det okända och söka efter det kända i en rörelse mellan planerad och spontan undervisning i förskola och 3) STREAM-didaktik med fokus på litteracitet(er)

i vad- och vem/vilka-frågor kan prövas i termer av "STREAM-aktörer" i tillblivelse, inkluderat det materiella och mer-än-mänskliga som medaktörer.

Tackord

Varmt tack till alla medverkande i ULF-nätverket *Didaktisk modellering i förskola* och till Uppsala-noden och Fakulteten för lärande och samhälle vid Malmö universitet för finansiering av arbetet med artikeln.

REFERENSER

- Agenda 2030 (2015-09-25). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015: *Transforming our world the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E
- Alatalo, T., & Westlund, B. (2021). Preschool teachers' perceptions about read-alouds as a means to support children's early literacy and language development. *Journal of Early Childhood Literacy* 21(3), 413-435. <https://doi.org/10.1177/1468798419852136>
- Alghamdi, A.A. (2022). Exploring Early Childhood Teachers' Beliefs About STEAM Education in Saudi Arabia. *Early Childhood Education Journal* <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01303-0>
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2 uppl.). Studentlitteratur.
- Andersson, S., & Balldin, J. (2022). Introduktion till temanummer om Abduktion. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(4), 5-16. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1731362/FULLTEXT01.pdf>
- Anttila, S. & Axelsson, S. (2017). *Vetenskap och beprövad erfarenhet: Skola (2017)*. Lunds universitet.
- Aronsson, L. (2022). The concept of language in the Swedish preschool curriculum: A theoretical and empirical examination of its productions. *Journal of Early Childhood Literacy*, 22(1), 5-30. <https://doi.org/10.1177/1468798419896059>
- Ata-Aktürk, A., & Demircan, O.H. (2017). A Review of Studies on STEM and STEAM Education in Early Childhood. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 757-776. <https://www.researchgate.net/publication/319702309>
- Bagga-Gupta, S. (2013). Literacies som handling: Den språkande människan och praktikgemenskaper I Bagga-Gupta, S., Evaldsson, A., Liberg, C. & Säljö, R. (Red.), *Literacy-praktiker i och utanför skolan* (s. 19-40). Gleerup.
- Baumgart, N.A., & Kroll, L.R. (2018). *STEAM Concepts for Infants and Toddlers*. Redleaf Press.
- Bengtsson, S. (2022). Didaktiken efter idealismen. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(3), 32-53. <https://doi.org/10.15626/pfs27.03.03>
- Bennet, J. (2010). Pedagogy in Early Childhood Services with Special reference to Nordic Approaches. *Psychological Science ad Education*, 3, 16-21.
- Bergh Nestlog, E. (2019). Ämnesspråk: En fråga om innehåll, röster och strukturer i ämnestexter. *HumaNetten*, 42, 9-30. <https://doi.org/10.15626/hn.20194202>
- Biesta, G. (2019). *Undervisningens återkomst*. Natur & Kultur.
- Björklund, E. (2008). *Att erövra litteracitet: Små barns kommunikativa möten med berättande, bilder, text och tecken i förskolan*. Göteborgs universitet.
- Brante, G. (2016). Allmän didaktik och ämnesdidaktik – en inledande diskussion kring gränser och anspråk. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2(1), 52-68.
- Broström, S. (2022). Didaktik in preschool – critical-democratic and play-oriented. *Educare-Vetenskapliga Skrifter*, (5), 21-57. <https://10.24834/educare.2022.5.2>
- Cabello, V. M., Martínez, M. L., Armijo, S. & Maldonado, L (2021). Promoting STEAM learning in the early years: "Pequeños Científicos" Program. *International Journal on Math, Science and Technology Education*, 9(2), 33-62. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.2.1401>
- Colucci-Gray, L., Burnard, P., Gray, D., & Cooke, C. (2019). *A Critical Review of STEAM* (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics). I Oxford Research Encyclopedia of Education, Online Publication <https://10.1093/acrefore/9780190264093.013.398>
- Derry, S.J., Pea, R.D., Barron, B., Engle, R.A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J.L., Sherin, M.G., & Sherin, B.L. (2010). Conducting Video Research in the Learning

- Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *The Journal of the learning sciences*, 19(1), 3-53. <https://10.1080/10508400903452884>
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Att undervisa barn i förskolan* (2 uppl.). Liber.
- Duranti, A. (1997). Transcription: From writing to digitized images. I A. Duranti, *Linguistic Anthropology* (pp 122–161). Cambridge University Press.
- Egidius, H. (2006). *Termlexikon i psykologi, pedagogik och psykoterapi* (7 uppl.). Studentlitteratur.
- Ekberg, J.-E. & Vallberg Roth, A.-C. (2022). Didaktik informed teaching arrangements in preschool with a focus on movement. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (5), 141–172. <https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.5>
- Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. I J. L. Green, G. Camilli & P. B. Elmore (Red.), *Handbook of complementary methods in education research* (s. 177–191). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Fridberg, M., & Redfors, A. (2019). Preschool Teachers' Role in Establishing Joint Action During Children's Free Inquiry in STEM. *Journal of Research in STEM Education*, 5(2), 151–169. <https://doi.org/10.51355/jstem.2019.48>
- Fridberg, M., & Redfors, A. (2021). Teachers' and children's use of words during early childhood STEM teaching supported by robotics. *International Journal of Early Years Education*, <https://10.1080/09669760.2021.1892599>
- Fridberg, M., Redfors, A., Greca, I.M., & García Terceño, E.M. (2022). Spanish and Swedish teachers' perspective of teaching STEM and robotics in preschool – results from the botSTEM project. *International Journal of Technology and Design Education* <https://doi.org/10.1007/s10798-021-09717-y>
- Gillen, J., & Hall, N., (2003). The Emergence of Early Childhood Literacy. I N. Hall, J. Larson & J. Marsh (Red.), *Handbook of Early Childhood Literacy* (electronic resource). SAGE.
- Haraway, D. (2016). *Staying With the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Duke University Press.
- Hermansson, C. (2013). *Nomadic writing: Exploring processes of writing in early childhood education*. Karlstads universitet.
- Hjälmeskog, K., Andersson, K., Gullberg, A., & Lagrell, K. (2020). *Didaktik i förskolan*. Gleerups.
- Holmberg, Y., Stensson, C. & Vallberg Roth, A.-C. (2022). Lyssnandets didaktik som grundton i flerstämmig undervisning – exemplet rytmatik. *Nordisk Barnehageforskning*, 19(4), 183–205. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.236>
- Hvit Lindstrand, S. (2015). *Små barns tecken- och meningsskapande i förskola: Multimodalt görande och teknologi*. Högskolan i Jönköping.
- Johansson, J.-E. (1995). *Människans fostran*. Studentlitteratur.
- Johnston, K., Kervin, L., & Wyeth, P. (2022). STEM, STEAM and Makerspaces in Early Childhood: A Scoping Review. *Sustainability*, 14, 13533. <https://doi.org/10.3390/su142013533>
- Kiosses, S. (2019). Fostering creative literacy: Theoretical conditions and pedagogy. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature*, 6(2), 18-25.
- Klafki, W. (1995). Didactic analysis as the core of preparation of instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 13–30.
- Klafki, W. (1997). Kritisk-konstruktiv didaktik. I M. Uljens (Red.), *Didaktik – teori, reflektion och praktik* (s. 215–228). Studentlitteratur.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project Method*. Columbia University's Teachers College Record, XIX(4), <http://www.educationengland.org.uk/documents/kilpatrick1918/index.html>
- Kress, G. (1997). *Before writing: Rethinking the paths to literacy*. Routledge.
- Lerbak, K., Skoglund, T., & Otterstad, A. M. (2023). Å gjøre hørestyrke til en mindre fortelling om barns språk. *Nordisk barnehageforskning*, 19(4), 29–44 <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.246>

- Liberg, C. (2007). Språk och kommunikation. I C. Liberg, K. Hyltenstam, M. Myrberg, C-U. Frykholm, M. Hjort, G. Z. Nordström, U. Wiklund & M. Persson (Red.), *Att läsa och skriva: Forskning och beprövad erfarenhet* (s. 7–23). Myndigheten för skolutveckling.
- Lpfö 18, *Läroplan för förskolan* (2018). Skolverket.
- Magnusson, L.O., & Bäckman, K. (2021). What is the capacity of A in the contexts of STEM? *Early Years*, <https://doi.org/10.1080/09575146.2021.1914557>
- Magnusson, M., & Pramling Samuelsson, I. (2019). Att tillägna sig skriftspråkliga verktyg genom att leka affär. *Forskning om undervisning och lärande*, 7(1), 23–43.
- Malone, K.M., Tiarani, V., Irving, K.E., Kajfez, R., Lin, H., Giasi, T., & Edmiston, B.W. (2018). Engineering Design Challenges in Early Childhood Education: Effects on Student Cognition and Interest. *European Journal of STEM Education*, 3(3), 11. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/3871>
- Masny, D., & Waterhouse, M. (2011). Mapping territories and creating nomadic pathways with multiple literacies theory. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 287–307.
- Masny, D. (2015). Problematizing qualitative educational research: Rading observations and interviews through rhizoanalysis and multiple literacies. *Reconceptualizing Educational* 6(1), 1–14. <http://doi.org/10.7577/term.1422>
- Melker, K., Mellgren, E., & Pramling Samuelsson, I. (2018). Undervisning i förskolan – en fråga om att stötta och att skapa gemensamt fokus. *Forskning om undervisning och lärande*, 6(1), 64–86.
- Moberg, E. & Moberg M. (1909). *Vår 10-åriga verksamhet 1899–1909*. Norrköping: Lithografiska AB
- Nilsson, M., Lecusay, R., Alnervik, K., & Ferholt, B. (2018). Iscensättning av undervisning: Målrelationellt lärande i förskolan. *Barn*, 36(3–4), 109–126.
- Norling, M. (2019). En studie om hur förskollärare och lärare resonerar om undervisningens innehåll i relation till barns språk-, läs- och skrivutveckling i förskola och förskoleklass. *Nordisk Barnehaeforsknig*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.2958>
- Olsson, L.M., Dahlberg, G., & Theorell, E. (2016). Displacing identity – placing aesthetics: Early childhood literacy in a globalized world. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(5), 717–738. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1075711>
- Palmer, A. (2010). *Att bli matematisk: Matematisk subjektivitet och genus i lärarutbildningen för de yngre åldrarna*. Stockholms universitet.
- Palmer, A. (2020). *Hur blir man matematisk?: Att skapa nya relationer till matematik och genus i arbetet med yngre barn* (2 uppl.). Liber.
- Peirce, C. S. (1903/1990). *Pragmatism och kosmologi: Valda uppsatser i översättning av Richard Matz och med inledning av Margareta Bertilsson och Peder Voetmann Christiansen*. Daidalos.
- Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Lawrece Erlbaum. <https://doi.org/10.1017/S0047404522000124>
- SFS, Svensk författningssamling (2010:800). *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.
- Shaw, P.A., Traunter, J.E., & Nguyen, N. (2021). Immersive-Learning Experiences in Real-Life Contexts: Deconstructing and Reconstructing Vietnamese Kindergarten Teachers' Understanding of STEAM Education. *International Journal of Early Years Education*, 29(3), 329–348. <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.1933920>
- Skolverket (2020). *Att ställa frågor och söka svar – samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Skolverket.
- Street, B.V. (2011). Literacy inequalities in theory and practice: The power to name and define. *International Journal of Educational Development*, 31(6), 580–586. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.09.005>

- Sullivan, A., & Umaschi Bers, M. (2017). Dancing robots: Integrating art, music, and robotics in Singapore's early childhood centers. *Int J Technol Des Educ*, 28, 325–346
<https://doi.org/10.1007/s10798-017-9397-0>
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap: Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Norstedts akademiska förlag.
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*. University of Chicago Press.
- Thuresson, H. (2021). *Yngre barns meningsskapande om läsande och skrivande i förskolans literacypraktik*. Örebro universitet.
- Trondman, M. (2011). Snälla fröknar – om barns perspektiv på barnperspektiv. I I. Tallberg Broman (Red.), *Skola och barndom* (s. 67–80). Gleerup.
- Vallberg Roth, A.-C. (2006). Early Childhood Curricula in Sweden - from the 1850s to the present. *International Journal of Early Childhood*, 38(1), 77–98.
- Vallberg Roth, A.-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria – didaktik, dokumentation och bedömning i förskola* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, A.-C. (2022). Teaching in preschool: Multivocal didaktik modelling in a collaborative conceptual replication study. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (5), 1–20.
<https://doi.org/10.24834/educare.2022.5.1>
- Vallberg Roth, A.-C., Aasa, S., Ekberg, J.-E., Holmberg, Y., Sjöström, J. & Stensson, C. (2021). *Undervisning i förskolan: Flerstämmig didaktisk modellering – Ifous 2021:4*. Stockholm: Ifous.
- Vallberg Roth, A.-C., Ekberg, J.-E., Holmberg, Y., Sjöström, J. & Stensson, C. (2022). Teaching in preschools: Multivocal didaktik modelling. *Educare - Vetenskapliga Skrifter*, (5), 58–101.
<https://orcid.org/0000-0002-2284-3514>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Wahyuningsih, S., Nurjanah, N.E., Rasmani, U.E.E., Hafidah, R., Pudyaningtyas, A.R., & Syamsuddin, M.M. (2020). STEAM Learning in Early Childhood Education: A Literature Review. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 4(1), 33–44.
- Wedin, Å., Hermansson, C., & Holm, L. (2017). Analyzing literacy education: The Scandinavian scene. *Language and Education*, 31(5), 395–399.
<https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1305399>
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2018). *Lyssnandets pedagogik: Etik och demokrati i pedagogiskt arbete* (2 uppl.). Liber.

¹ I den här artikeln avser STREAM Science/Sustainability, Technology, Reading-communication/Reflection/liteRacy, Engineering/Environments, Arts, Mathematics and Movements (jfr t.ex. Colucci-Gray, Burnard, Gray & Cooke, 2019).

² STEM är föregångare till STEAM som står för Science, Technology, Engineering och Mathematics.

³ ULF är en förkortning av Utbildning, Lärande och Forskning (<https://www.ulfavtal.se/>). Länk till vårt ULF-nätverk <https://blogg.mau.se/ulf/2021/01/19/nytt-ulf-natverk-pa-malmo-universitet-didaktisk-modellering-i-forskola/#:~:text=I%20det%20nystartade%20ULF%2Dn%C3%A4tverket,%3A%20Lund%2C%20Staffanstorp%20och%20Vellinge>

A School Improvement Project about Digital Technology and Differentiated Instruction: Outcomes and a Project Model

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.14540>

Johanna Lundqvist, Margareta Sandström, Karin Franzén, Gun-Marie Wetso, Ulrika Larsdotter Bodin & Petra Runström Nilsson

ABSTRACT

I den här artikeln identifieras och analyseras resultaten av ett skolutvecklingsprojekt. Det handlade om differentierad undervisning och digitala verktyg i svensk förskola och skola. Skolutvecklingsprojektet omfattade flera olika faktorer och aktiviteter såsom gemensam planering, dagkonferenser, återblickar, forskningscirklar och självskattningar. Det genomfördes av författarna (Mälardalens universitet), och lärare och rektorer i förskolor och skolor i Mälardalsregionen. Sju kommuner deltog. Flera datainsamlingsmetoder användes: Återblickarna och forskningscirkelarna som genomfördes i samband med dagkonferenserna genererade beskrivningar och textuella data avseende skolutvecklingsprojektets resultat. En tematisk analys genomfördes. Två resultat var utvidgat yrkesspråk och stärkt engagemang. Självskattningar, som genomfördes innan projektet påbörjades och när det avslutades, genererade numeriska data om deltagares upplevelser avseende skolutvecklingsprojektets resultat. Självskattningarna analyserades genom medelvärden och variationer. Lärarna och rektorerna skattade de egna kunskaperna om och förtjänsterna av differentierad undervisning och digitala verktyg högre efter projektets avslut än före. I den här artikeln diskuteras även modellen för storskalig samverkan som användes i skolutvecklingsprojektet. Den har tre så kallade linjer och lämnar implikationer till dem som planerar att genomföra samverkan och skolutvecklingsprojekt.

Keywords: digitala verktyg, pedagogisk differentiering, samverkan, samproduktion, skolutveckling

JOHANNA LUNDQVIST

Docent
UKK
Mälardalens universitet
johanna.lundqvist@mdu.se

MARGARETA SANDSTRÖM

Senior professor
UKK
Mälardalens universitet
margareta.sandstrom@mdu.se

KARIN FRANZÉN

Docent
UKK
Mälardalens universitet
karin.franzen@mdu.se

GUN-MARIE WETSO

Lektor
UKK
Mälardalens universitet
gun-marie.wetso@mdu.se

ULRIKA LARSDOTTER BODIN

Adjunkt
UKK
Mälardalens universitet
ulrika.larsdotter.bodin@mdu.se

PETRA RUNSTRÖM NILSSON

Adjunkt
UKK
Mälardalens universitet
petra.runstrom.nilsson@mdu.se

INTRODUCTION

In this paper, we (the authors) report on a school improvement project about digital technology and differentiated instruction conducted in Sweden. The project was between Mälardalen University and teachers and headteachers in preschools and schools in the Mälardalen region. The project aimed to facilitate and enhance these teachers' and headteachers' knowledge about and usages of digital technologies and differentiated instruction, and, in so doing, promote school improvements in the Mälardalen region. The question posed for this paper is the following: What are the outcomes of the school improvement project? The paper highlights outcomes such as described changes in perspective, professional acquaintances, experiences, opinions, and professional language regarding digital technology and differentiated instruction. The paper also monitors outcomes such as changes in perceived knowledge, usages and skills of the participants in this regard. Further, we present and discuss the project model which was implemented to promote school improvement in the region. We pay attention to its usage and value as well as its form. The rationale is to provide an example of how a large-scale school improvement project (on differentiated instruction and digital technologies) can be implemented and produce several types of outcomes.

Education in the Swedish preschool and school

The first step in the Swedish education system is preschool. Almost all children attend a preschool when their parents work or study. The second step is one year in a compulsory preschool class, and the third step is compulsory school grade 1. Thus, all children attend a preschool class for one year after preschool and before grade 1. In this study, the term school refers to both preschool class and compulsory school (grades 1, 2 and 3).

According to education policy in Sweden, children in preschools and schools should be provided with an education that includes teaching and digital technologies (Swedish National Agency for Education [SNAE], 2018a, 2018b). The teaching ought to be meaningful and interesting for all children, and digital technologies should facilitate teachers' work and children's learning towards curriculum goals. Additionally, children in Swedish preschools and schools should be offered opportunities to develop their digital competencies (SNAE, 2018a, 2018b). To achieve all this, teachers and headteachers need not only content knowledge but also pedagogical knowledge and knowledge about digital technologies. This can be understood as Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK, Mishra & Koehler, 2006; Willermark, 2018).

Digital technologies

Today, children grow up in a digital world and in an age of digital culture (Unicef, 2017; Zimic, 2009). They attend preschools and schools where digital technologies are understood to be useful and valuable instruction and learning aids (Agélii Genlott & Grönlund, 2013; Grönlund, 2014; Lundqvist et al., 2021; Nilsén, 2018; Tallvid, 2015) as well as facilitators of differentiated instruction (Lundqvist et al., 2021; Mahoney & Hall, 2017). Mahoney and Hall (2017, p. 291) wrote that "teachers can use technology to individualize and differentiate instruction", for example the contents, processes, and products of a learning activity.

The term digital technology is wide-ranging. It refers to, for example: computers, laptops, tablets, projectors, mobile phones, platforms for collaborations, internet, educational programs and other

applications and videos/films. It relates to the theoretical concept Technological Knowledge (TK) in the TPACK theory (Mishra & Koehler, 2006; Willermark, 2018).

Differentiated instruction

Differentiated instruction refers to a way of teaching which is meaningful and interesting for all children (Kotte, 2017; Strogilos et al., 2017; Tomlinson, 2016). They, as well as others who advocate for differentiated instruction, explain, that a teacher can differentiate instruction by adapting the contents of a learning activity so that both those children who are unfamiliar and those children who are familiar with the contents can benefit and learn new knowledge. A teacher can also differentiate instruction by adapting the process of a learning activity to the needs of specific children. The process refers to how children learn the contents of a lesson, project or theme. One example is to provide both textbooks and audiobooks. Moreover, a teacher can differentiate by varying the products. A product is what children create to demonstrate their knowledge and skills. Further, a teacher can differentiate by arranging a supportive learning environment. One example is to have classroom spaces for discussions and group work as well as classroom spaces where it is quiet and has few distractions. They, as well as others who advocate for differentiated instruction, also explain, that when instruction is differentiated, children with various knowledge and abilities, both those children with difficulties in learning and those children with high ability, can work with the same topic and learn together (Kotte, 2017; Strogilos et al., 2017; Tomlinson, 2016). This means that differentiated instruction enables inclusive education. Currently, inclusive education, for example in preschool and school, is valued and a worldwide Sustainable Development Goal to be reached by 2030 (United Nations [UN], 2015, Goal 4).

Differentiation can be related to the theoretical concept of Pedagogical Knowledge (PK) in the TPACK theory (Mishra & Koehler, 2006; Willermark, 2018).

Examples of previous school improvement projects

Previous papers have reported on school improvement projects on matters such as digital technology and differentiated instruction. One example is an ifous project (Hylén, 2017) and another is a project led by Wetso (2014). Two more examples are a project led by Forsling (2020) and a project led by Grönlund (2014; Grönlund et al., 2014).

In the ifous project (Hylén, 2017), the aim was to increase the digital competencies of teachers, headteachers and local authority leaders in eight Swedish municipalities. Researchers and experienced practitioners were enrolled as well as an evaluation company. The outcomes were, for example: increased knowledge of technologies, a confirmation that teachers do a good job, increased collaboration between teachers, and an increased awareness of teacher work and competence among headteachers. Examples of important project factors and activities were concluded to be learning loops and blogs incorporating collaborative learning.

In the project conducted by Wetso (2014), the transition from a traditional teacher leadership in classrooms without digital technologies to an innovative teacher leadership in diverse classrooms equipped with digital technologies (computers) was investigated and promoted. The project was jointly planned by Dalarna University and one municipality and linked to three compulsory school classes in the municipality. During the project, participating headteachers and teachers were enrolled in a university course. The outcomes were, for example, more inclusive classrooms and

fewer elements of segregation as well as increased opportunities for children with reading and writing difficulties to reach the curriculum goals in inclusive classrooms. Examples of important project factors and activities were a university course about special education theory, children's learning, differentiated instruction, school development, digital technologies and leadership attended by the participants; implementations of digital technologies; and collaborative learning and self-reflection among participants.

In the project conducted by Forsling (2020), collegial learning, by dedicated preschool teachers without a special interest in digital technologies, and the use of digital technologies in preschool was investigated and promoted. The project was carried out with Karlstad University and two Swedish preschools. One outcome was that the preschool teachers started to use tablets in preschool as a learning aid and one project activity was collegial learning.

In the Uno's Uno-project led by Grönlund (2014; Grönlund et al., 2014), usages of computers in classrooms, one computer for each child, were investigated and promoted. The project was between Örebro University, twenty schools in eleven municipalities in Sweden and one independent school company. Two positive outcomes were recorded, namely increased digital competencies in the schools and increased skills of children in such matters as reading and writing. Negative outcomes were increased costs and increased stress for teachers and children. One important project factor was collaboration between local authority leaders, headteachers and teachers, and an important activity was the implementation of computers in classrooms. Grönlund et al., (2014) wrote: "You do not learn 1:1 [to implement one computer for each child/student in a classroom] via a course" and stressed the importance of implementation work in a collaborative school improvement project (p. 6, our translation).

Experiences and lessons learned from these previous school development projects (Forsling, 2020; Grönlund, 2014; Grönlund et al., 2014; Hylén, 2017; Wetso, 2014) were considered in our school improvement project about digital technology and differentiated instruction in Swedish preschools and school classrooms.

Examples of ways to make school improvement effective

A previous paper (Bruner, 2018), with relevance to our project, has explicitly reviewed and elaborated on what can make school improvement (more) effective. In the paper, Bruner concluded that educational change on matters such as digital technology is necessary at a time when children grow up in a digital age and there are advancements in digital technology. In the paper, Bruner also concluded that school improvement is difficult and contextual, and that several project factors and activities interplay and have great significance. Bruner (2018) wrote: "There are so many different parts that have to work together to make it effective" (p. 132). Some examples of such project factors and activities are the following: "honesty about the difficulties of change", "insisting not merely on a collaborative journey of change but also on an individual one", "ensuring support during transformations (particularly from the leadership)", "acknowledging different trajectories of change", "accepting insecurity/tensions/contradictions as natural elements of change", "integrating the professional development of teachers into their teaching schedule", "time for reflection on changes" and "spending sufficient time in reflective environments" (Bruner, 2018, p. 130 and 132).

As with the experiences and lessons learned from the previous school development projects, this advice from Bruner (2018) was considered in our school improvement project. Bruner wrote:

“Research cannot give us the definitive answer as to how educational change can be made more effective, but it can give us some hypotheses as to what has worked in certain contexts” (2018, p. 129-130).

A description of our school improvement project

Our school improvement project about digital technology and differentiated instruction was conducted from 2019 to 2021 and it was between Mälardalen University and seven municipalities in the Mälardalen region. In total, we (the authors) and 243 teachers and headteachers in preschools and schools from the municipalities were enrolled in the project. Teachers refer to preschool teachers, teachers in schools and other preschool and school staff members such as special educators and librarians. The term headteacher refers to principals and development managers.

The project, and this related paper, followed good research practice and it had approval from the Swedish Ethical Review Authority (2019-04003). Before the project started, the teachers and headteachers, in both the first line and second line (which will be explained in a later section), were informed about the project. In written form, they consented to take part. In cases when individual children in a preschool or a school were targeted for a new digital technology/a new usage of a digital technology in an intense way, parents, in written form, were also informed and asked to provide consent.

The school improvement project is part of a large-scale collaboration and co-production project between academia and the surrounding society. It was funded by Mälardalen University's Kompetenscenter för Lärande (MKL) and Samhällskontraktet. All costs, except for the supply of teachers, new digital technologies, and travel expenses to day conferences, were covered by the project.

Project factors

Our project had mandates from local authority leaders in the region, and these stakeholders were involved in the planning of the project and the recruiting of participants. During the planning and recruiting, it was decided to have a first line. A first line refers to a group of first line participants who had direct contact with us (i.e., academia) through day conferences. We (the authors) will come back to the day conferences in a later section. It was also decided to enrol participants with an interest in digital technologies, to include participants from seven municipalities, to have more than one participant from each municipality, to focus on differentiation and digital technologies over a period from 2019 to 2021 and to have a project library.

Further, it was decided to have a second line. The second line enrolls colleagues to the first line participants. These colleagues did not attend day conferences and they did not have direct contact with us. Instead, first line participants, who had direct contact with us through day conferences, shared content from day conferences to them in second line. These decisions were referred to as eight project factors (PF a to PF h). These were

- mandates (PF a),
- planning with stakeholders (PF b),
- a so-called first line and a second line (PF c; Figure 1),
- first line participants with an interest in digital technologies (PF d),

- participants from different municipalities and more than one participant from each municipality (PF e),
- explicit attention to pedagogical differentiation and digital technologies over a period (PF f),
- a project library (PF g) and
- day conferences (PF h).

Project activities

The day conferences included activities referred to as six project activities. These were

- recaps at day conferences (PA a). In groups, first line participants from different municipalities shared experiences of what had taken place at their preschools or schools between day conferences and in second line. Each recap lasted for approximately 60 minutes, was voice-recorded, and led by one or two of us. The term recap was created for this study.
- lectures at day conferences (PA b). Concepts related to differentiation and digital technologies, results of several research studies on these topics and evaluation strategies were presented and distributed to first line participants in a popular scientific way. Lectures and PowerPoint presentations were used. Each lecture lasted for approximately 50 minutes. These were led by the first author, invited researchers or staff members from the Swedish Association of Local Authorities and Regions and the National Agency for Special Needs Education and Schools.
- a project library; readings of books and articles at day conferences (PA c). A project library incorporating books and articles on differentiation and digital technologies was established for first line participants.
- meal and social times at physical day conferences (PA d). First line participants from different municipalities had a meal and social events together at physical conference establishments.
- research circles (Lahdenperä, 2011; Persson, 2009) at day conferences (PA e). Split into groups, first line participants from different municipalities discussed concepts and results of research studies as well as circumstances in their preschools or schools. Each research circle lasted for approximately 60 to 90 minutes, was voice recorded and led by one or two of us. Research circles are considered suitable in school improvement projects (Lahdenperä, 2011).
- municipality meetings at day conferences including planning of second line activities (PA f). First line participants from the same municipality reflected on day conferences and planned upcoming second line activities. These ended each and one of the day conferences and were not led by us.

These day conferences and activities were about differentiated instruction; choices and usages of digital technologies; implementation of new or new usages of digital technologies, and evaluations of digital technologies, in the region's preschools and schools. In total, 67 first line participants (teachers and headteachers in preschools and schools) attended the day conferences. Four conferences were arranged for participating teachers and headteachers in preschool, and four conferences were arranged for participating teachers and headteachers in school. Thus, we (the authors) arranged a total of eight day conferences with second line project activities in-between. Due to COVID-related restrictions, four conferences were at physical conference facilities, and four conferences were digital.

As mentioned earlier, contents from the day conferences were cascaded into the preschools and schools when first line participants shared content from the day conferences to their colleagues who

constituted the second line of participants. During second line activities, each first line participant also implemented or encouraged second line participants to implement new or new usages of digital technologies and conducted digital technology evaluations or encouraged colleagues to conduct such evaluations. The second line activities were:

- information to colleagues (PA g). Each first line participant shared experiences and contents from day-conferences to a group of colleagues (second line participants).
- implementations of new or new usages of digital technologies (PA h). First and second line participants implemented new digital technologies or new usages of digital technologies.
- evaluations of digital technologies (PA i). First and second line participants evaluated the use and value of digital technologies in preschools and schools.

These second line participants and activities helped scale up the project. A total of 176 second line participants (teachers and headteachers) were enrolled in the project. Thus, first line participants, on a group level, shared contents and experiences from day conferences as well as provided encouragement to a group of two or three colleagues. We (the authors) were informed about second line activities via recaps and research circles at the day conferences.

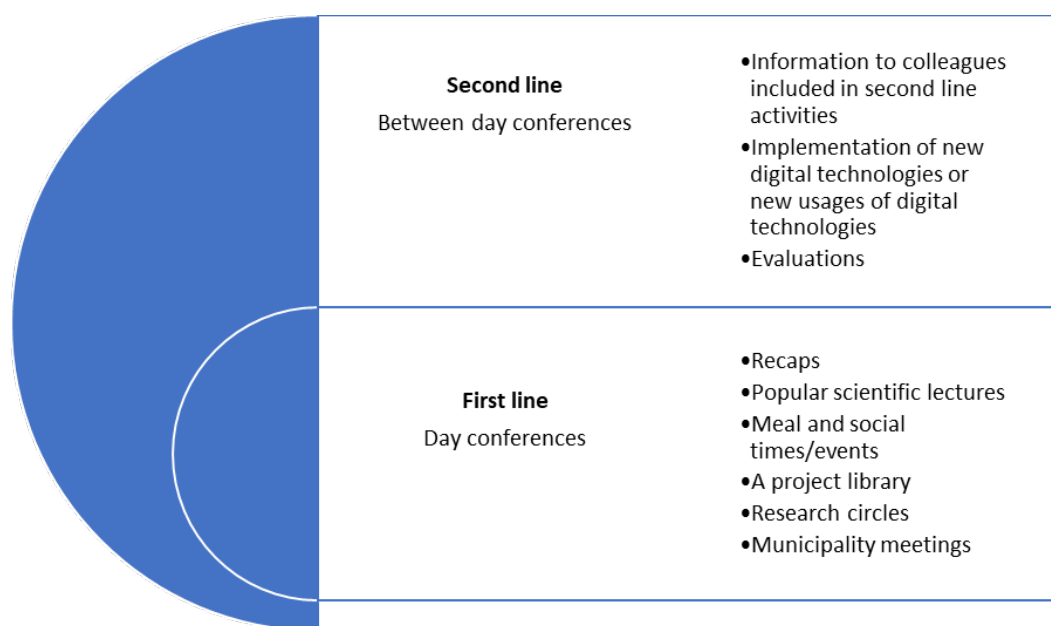


Figure 1. A two lines school improvement project model [Modell för storskalig samverkan, in Swedish]

METHOD

A multi-methods approach was adopted to identify and analyse the reported outcomes of the school improvement project about digital technologies and differentiated instruction. Verbal and textual data obtained from recaps and research circles at day conferences, and numerical data obtained from a structured self-rating questionnaire enabled the description and analyses of outcomes in two complementing ways: One qualitative way including patterns of data, that is, types of outcomes such as new professional acquaintances, courage, improvement efforts and changes in practices. One

quantitative way includes measures of perceived changes, that is, increases or decreases in perceived knowledge, usages, and skills of first line participants.

Textual data and analysis

The recaps and research circles were, as mentioned earlier, voice recorded, and some notes were also taken. Relevant parts of these recordings were transcribed and analysed by means of a six-stage thematic analysis approach (Braun & Clarke, 2006). Firstly, the first author became familiarised with the data. Readings of the data were carried out. Secondly, data related to outcomes was identified and discussed with the other authors. The identification included marking data related to outcomes. Thirdly, the identified outcomes were grouped into themes (i.e., types of outcomes) by the first author and discussed by the authors. In the fourth stage, the themes were given preliminary names and in the fifth stage, the names were decided. In this study, a theme reflects a type of outcome (e.g., Enhancement of professional language). Finally, a presentation of the themes was written, and a result was formulated. To increase the trustworthiness of this qualitative part of the result extracts from recaps and research circles were interwoven into the result.

Numerical data and analysis

Using a questionnaire, *first line* participants self-rated their knowledge about differentiated instruction (question 1) and digital technologies (question 2) as well as their usage of digital technologies in preschools and schools (question 3) on 10-point Likert scales. Here, the term usage refers to the extent to which the benefits of digital technologies were understood to be taken advantage of in preschools or schools. A self-rating of 1 referred to a very low level of perceived knowledge, a novice and low user or no use, and a self-rating of 10 referred to a very high level of perceived knowledge, to an expert and a frequent user. The following items were included in the questionnaire:

- Self-rated level of knowledge related to the implementation of differentiated instruction in preschool/school.
- Self-rated level of knowledge regarding digital technologies.
- The extent to which the benefits of digital technologies are taken advantage of in preschools/schools.

This self-rating was done before the project started, that is, at the beginning of the project's first day conference and when the project had ended using phone calls. Participants who preferred to fill in the questionnaire by post when the project had ended were given this opportunity. The total number of preschool pre-questionnaires was 32 (n=14 teachers; n=18 headteachers), and the total number of school pre-questionnaires was 32 (n=17 teachers; n=15 headteachers). The total number of preschool post-questionnaires was 19 (n=10 teachers; n=9 headteachers; response rate 59%; questionnaire drop out 41 %), and the total number of school post-questionnaires was 28 (n=16 teachers; n=12 headteachers; response rate 88 %; questionnaire drop out 12%). The pre and post self-ratings were analysed using mean (m) and range. The questionnaire was developed for this project and can be obtained from the first author. Second line participants did not fill in the questionnaire.

Both the qualitative part of the result and the quantitative part of the result reveal positive outcomes. This increases the trustworthiness and constitutes a triangulation.

RESULTS

Ten types of outcomes emerged in the analysis of recaps and research circles, and changes in perceived knowledge, usages and skills emerged in the analysis of questionnaires.

Ten project outcomes

In the following ten sections, the types of described outcomes are presented.

Overview of resources and priorities

The first theme is termed overview of resources and priorities. During the project, first line participants begin to look at their preschools and schools from a broader perspective. For example, they begin to critically reflect upon staff-child ratios, teacher competencies and number of digital technologies available in their preschool and school, and, in so doing, conclude that resources and priorities are not always the same.

New professional acquaintances

The second theme is termed new professional acquaintances. During the project, first line participants, get to know each other and learn from each other. One participant says: “I have gotten to know a teacher from another municipality [...]. We have similar [work] tasks”. Another participant says: “I did not know about this before [refers to a digital technology described by a participant/a new professional acquaintance]. I will have a look at it, very interesting”. They share experiences and opinions, ask each other questions, and listen to one another. They show respect, and interest in each other’s work, and provide positive feedback. They give each other advice on matters such as putting differentiation into practice and good usage of digital technologies. One example is a participant who shares positive experiences of educational software about sign language. This is appreciated by another participant.

Enhancement of professional language

The third theme reflects that both first line and second line participants say they learn new concepts during the project and enhance their professional language. One example of such a concept is enrichments. One of them says: “We really like the term enrichment [...] it is very exciting. We have not talked about this before”. Another such concept is differentiation/ differentiated instruction: “At the beginning [of the project], I assumed that differentiation was negative and was about dividing children into different groups. Now, I know it is not”. Three more examples of such concepts are weak framing-of-an-application, strong framing-of-an-application, and write-to-learn. A weak framing-of-an-application refers to an application of mathematics which does not contain numbers or other mathematical symbols, for example. Write to learn refers to a method in which children use digital technologies to learn to write; in this method, they do not use paper and pen.

Confirmations, insights, and new knowledge

The fourth theme and type of outcome is termed confirmations, insights, and new knowledge. During the project, the participants identify similarities between their own work and research results as well as between their work and the work of other participants. These similarities confirm their activities in preschools and school classrooms and increase their professional confidence. For example, they say that they have come to realise their work is of good quality and is also evidence-based.

During the project, they also come across research results and opinions of other participants which increase their understanding and awareness. One example is the importance of parallel extra support to children with special educational needs *and* enrichments to children who are gifted and talented. One of them says: “Before we did not think about the children who learn easily and who have a lot of knowledge. Today, we talk about them [...] Before, we were more focused on the children who needed extra support”. Another insight is related to educational software: There are participants who are no longer sure educational software integrated into their instruction is of good quality, is handled and used in a good way and facilitates children’s learning towards curriculum goals. One more example of an insight is related to young children in preschool. Headteachers say that “as much [digital technologies] as possible [shall be implemented] as soon as possible” without a necessary reflection of “why, what for and for whom” is no good, and point out the need to safeguard other needs of young children, for example, a need to develop gross motor skills. They argue that digital competencies should not be the priority during the early years in preschool. One more example, expressed by the participants, is that digital technologies that create virtual realities in preschool are not necessarily always good for young children since they cannot always tell the distinction between reality and fiction.

During the project, teachers and headteachers express that they learn new pedagogical and technical knowledge. For example, how to differentiate an instruction and how to use digital technology in preschool or school.

Increase in engagement

One more theme (number 5) is an increase in engagement. It refers to changes in attitudes towards digital technologies amongst second line participants during the project. The following description reflects the theme: During the project, a first line participant meets several special educators. In the beginning, she notices a resistance towards digital technologies, even to talk about digital technologies. However, this circumstance changes and they become more positive and curious. They for example reflect on how digital technologies could be useful for teachers and children. “This makes me very happy”, the participant says.

Courage, improvement efforts and changes in practices

The next theme (number 6) reflects a sense of courage developed among first line and second line participants during the project to initiate improvement efforts and changes without knowing for sure what will happen. During the project, they implement new digital technologies and use available digital technologies in new ways. Changes at a preschool and school classroom level in practices come about. Examples of available digital technologies and new/new usages are meetings and consultation rooms, green screens, reading pens, Creaza™, speech synthesis with a child’s voice, google form, Polly Glutt™, programming robots to carry out physical tasks and improve programming, usb-eggs, a combination of digital tools for work with documentation of the children’s knowledge development and Ugglo™.

Experiences of setbacks and development challenges

Outcome type and theme number 7 is experiences of setbacks and development challenges. When participants initiate and make changes at a preschool or school classroom level, during second line activities, they are not always successful. They come across hinders such as digital technology that does not work, or colleagues who do not always value digital technologies. One participant describes an implementation of digital technology in a preschool as follows: It did not work. “It is very

important to try [a technology] over and over again” and other participants agree. They say: “[You need to try] over and over, and over and over again”. “You have to try at least five to ten times”. “It is important to play with the digital technology as a teacher. This I have come to understand”. Another participant describes the implementation of digital technology as follows: It did not work out well. Instead, papers and pens were used. An additional participant describes a challenge and a negative attitude related to screen time. This has limited the possibility to implement new technologies/new usages of technologies incorporating screens.

New and revised guidelines and policies

Theme number 8 reflects the creation of new written guidelines and policies on the topic of digitalisation and the revision of existing policies on the same topic. During the project, participants write guidelines and policies, and other participants discuss and revise existing guidelines and policies. Two participants say: “I will create a guideline [about digital work in preschool]”. “I will have a look at our policy [a school plan for digital technologies] to see if evaluation aspects are part of the policy. I do not think so”. They tell other participants about their conclusions and show their guidelines and policies.

Evaluation efforts and new tools for self-reflection

Evaluation efforts and new tools for self-reflection constitute theme number nine. During the project, there are participants who create new self-reflection tools and who use these with the aim to identify strengths and improvement needs in preschool and school on matters such as differentiation and usages of digital technologies. During the project, there are also participants who make evaluations to better understand the possible benefits gained by integrated digital technologies. They use different evaluation strategies from a project lecture such as structured observation and interviews with children.

Third line participants and activities

Theme number 10 is the broadest theme. It reflects several efforts and activities that take place in the municipalities in parallel with the project. These efforts and activities are initiated by first line participants and have roots in the project. The theme, therefore, is termed third line participants and activities. We will come back to the third line in the discussion. Some examples of third line efforts and activities are the following:

- Information to colleagues not included in second line activities. First line participants inform broadly about the project in preschools and schools. They use the project’s popular scientific lectures and PowerPoint presentations.
- Information to parents in preschools and schools. First line participants use the project’s popular scientific lectures and PowerPoint presentations.
- The creation of a new work team, appointed with the task to review the usage of educational software, is created in one of the municipalities.
- Knowledge gained from the project is interwoven with other ongoing preschool and school projects.
- A decision to have differentiation and digitalisation as a theme of the year in one municipality.

Enhancement of perceived knowledge, usages, and skills

In Table 1, the self-rated knowledge and usages of teachers and headteachers in preschools and schools participating in first line are presented. On a group level, the teachers and headteachers in both preschools and schools rate their knowledge and usage higher after the project was finished than before the project. So, on a group level, no perceived decreases in knowledge, uses and skills were found. Further, there are several examples of decreases in variations (i.e., ranges in perceived knowledge, usages and skills).

The implementation of differentiated instruction in preschool/school

According to the teachers, there is an increase in knowledge, related to the implementation of differentiated instruction, from 6.50 to 6.90 (preschool) and from 7.06 to 7.31 (school). According to the headteachers, there is an increase in knowledge from 6.29 to 7.38 (preschool) and from 7.00 to 7.66 (school). The change in perceived knowledge is greater for headteachers than for teachers. The decreases in variations (i.e., ranges) are the teachers' (preschool) and headteachers' (preschool) knowledge related to the implementation of differentiated instruction.

Knowledge regarding digital technologies

According to the teachers, there is an increase in knowledge regarding digital technologies from 7.57 to 7.60 (preschool) and from 6.71 to 7.81 (school). According to the headteachers, there is an increase in knowledge from 6.44 to 6.75 (preschool) and from 6.67 to 6.92 (school). The change in perceived knowledge is greatest for the teachers in schools. The decreases in variations are the teachers' (preschool and school) and headteachers' (preschool) knowledge regarding digital technologies.

The extent to which the benefits of digital technologies are taken advantage of

Another example of a great reported change is the extent to which the benefits of digital technologies are taken advantage of in preschools. According to the headteachers in preschools, there is an increase in use from 5.00 to 7.25. The headteachers in schools also reported a change from 5.87 to 5.92. According to the teachers, there is an increase in the extent to which the benefits of digital technologies are taken advantage of from 4.71 to 5.20 (preschool) and from 6.59 to 7.31 (school). The decrease in variation relates to the headteachers in preschool.

Table 1. Pre and post self-rated knowledge, uses and skills, by preschool and school, by teachers and headteachers

Questionnaire item	Preschool				School			
	Teachers		Headteachers		Teachers		Headteachers	
	<i>Pre</i>	<i>Post</i>	<i>Pre</i>	<i>Post</i>	<i>Pre</i>	<i>Post</i>	<i>Pre</i>	<i>Post</i>
Self-rated level of knowledge related to the implementation of differentiated instruction in preschool/school								
<i>m</i>	6.50	6.90	6.29	7.38	7.06	7.31	7.00	7.66
<i>range</i>	4; 8	6; 8	2; 9	7; 8	5; 8	6; 9	4; 8	5; 9
Self-rated level of knowledge regarding digital technologies								
<i>m</i>	7.57	7.60	6.44	6.75	6.71	7.81	6.67	6.92
<i>range</i>	4; 10	5; 9	3; 10	5; 9	4; 9	6; 9	4; 9	4; 9
The extent to which the benefits of digital technologies are taken advantage of in preschools/schools								
<i>m</i>	4.71	5.20	5.00	7.25	6.59	7.31	5.87	5.92
<i>range</i>	2; 6	3; 7	3; 8	5; 9	2; 9	2; 10	3; 8	2; 9

Note. A self-rating of 1 refers to a very low level of perceived knowledge, a novice and low usage or no usage, and a self-rating of 10 refers to a very high level of perceived knowledge, to an expert and frequent user.

DISCUSSION

In this final part of the paper, we (the authors) will discuss the outcomes and project factors and activities that appear to have generated these outcomes. We will also present a three lines project model, discuss similarities with previous school improvement projects and discuss the main contributions from our project.

An effective project

Overall, the results suggest that the project was successful and effective. First, the results displayed several types of outcomes. These were

- *individual* outcomes such as an overview of resources and priorities (theme 1), confirmations, insights, and new knowledge (theme 4), increase in engagement (theme 5), courage (theme 6) and experiences of setbacks and development challenges (theme 7).
- *interpersonal* outcomes such as new professional acquaintances (theme 2) and enhancement of professional language (theme 3).

- *material* outcomes such as material changes at a preschool and school level (theme 6), new and revised guidelines and policies (theme 8) and new tools for self-reflection (theme 9).

Therefore, the types of outcomes of this project are on different levels and differ from individual to interpersonal and material. Second, the results, on a group level, displayed a perceived increase in knowledge regarding digital technologies and differentiation amongst participating teachers and headteachers in preschools and schools. There is also a reported increase in the extent to which the benefits of digital technologies are taken advantage of in preschools and schools. On a group level, no knowledge, usage, or skills of teachers and headteachers in preschools and schools were lower after the project was finished than before the project. Further, there were several examples of decreases in variations in perceived knowledge, usages, and skills. This is probably because the participants' self-perceived level of knowledge, on a group level, increased and became more even during the project. Third, the project grew larger than intended and came to incorporate third line participants and activities (theme 10).

A three lines project model

Theme 10 is an unexpected aspect of the results which challenges a two lines project model and can provide a starting point for a three lines project model (Figure 2). A three lines project model suggests a first line and second line in a (collaboration and school improvement) project to produce and endorse a third line. This is important knowledge for the area of educational change and those planning, implementing, and evaluating school improvement projects.

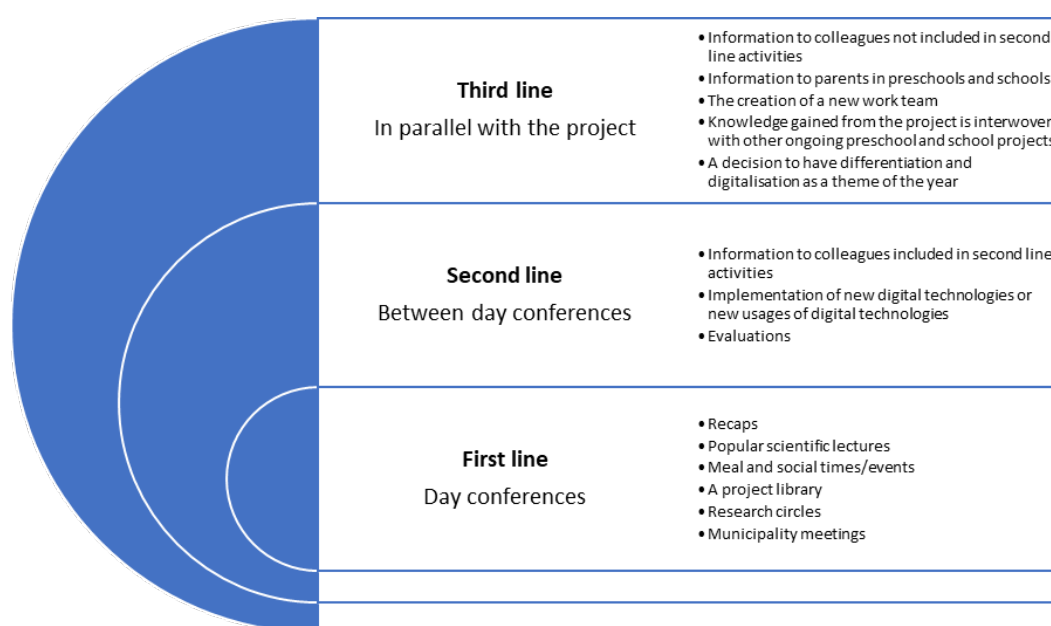


Figure 2. A three lines school improvement project model with a basis in the project model [Modell för storskalig samverkan, in Swedish]

Interplaying and influential project factors and activities

The several outcomes of this project would probably not have been achieved if the mandates from local authority leaders and headteachers had been lacking (PF a), if stakeholders had not been involved in the planning (PF b), if only a first line had been utilised (PF c), if first line participants

had not been interested in digital technologies (PF d), if the project had not included participants from different municipalities and more than one participant from each municipality (PF e), if the project had not focused on differentiated instruction and digital technologies over a period (PF f), if the project library had been omitted (PF g), and if day conferences had not been chosen (PF h).

It would probably also not have been possible to achieve the outcomes without the recaps (PA a), the popular scientific lectures and PowerPoint presentations (PA b), some reading of books and articles and the library (PA c), the meal and social times at physical day conferences (PA d), the research circles (PA e), the municipality meetings (PA f), and the practically oriented second line activities (PA g to h).

Two examples are as follows: It can be assumed that new professional acquaintances (theme 2) relate to at least three project factors (PF d, e and h) and three project activities (PA a, d and e), and that enhancement of professional language (theme 3) relates to at least four project factors (PF c, f, g and h) and five project activities (PA a, b, c, e and g).

This means the project factors and activities can be understood as interplaying and influential project factors and activities. As suggested by Bruner (2018), several components of a collaborative school improvement project “have to work together to make it effective” (p. 132).

When the project was finished, we (the authors) discussed what project factors were the most important for the outcomes. We agreed that the most important factors were to have a first and second line since it helped scale up the project, to have participants from different municipalities since participants could build professional relationships and learn from each other, and to have day conferences so that participants could spend time together, meet us and work together to bring about development in the region. Three implications for the area of educational change and those conducting school improvement projects on such matters as differentiated instruction and digital technologies is to have a first and second line, to have participants from different municipalities and to have day conferences.

We (the authors) also reflected on what projects activities were most important for the outcomes. We agreed that recaps at day conferences were important since experiences of what had taken place at preschools and schools in second line between day conferences were shared. During recaps, we could show our interest in what was happening at the preschools and schools, provide encouragement and collect data about second line activities. The participants could also ask each other questions and advise each other. In this way, knowledge and expertise that already exist in a region are taken advantage of. Lectures presented in a popular scientific manner and distributed to first line participants using PowerPoint presentations were also important. Through these, participants in first line were given an opportunity to grasp key concepts and results from research studies. They could also use these PowerPoint presentations when they described the content of day conferences to colleagues and conducted presentations about differentiation and digital technologies. Thus, in this project, second line activities did not depend on participants taking notes at day conferences. Like recaps, research circles were important since the results of research studies as well as circumstances in their preschools and schools were discussed. Finally, municipality meetings at the end of each day conference including planning of second line activities were crucial since first line participants from the same municipality could meet and reflect upon day conferences and plan upcoming second line activities. Thus, the second line activities did not depend on

participants making plans during their working hours at their preschools and schools. Two more implications for the area of educational change and those conducting school improvement projects on such matters as differentiated instruction and digital technologies is to implement recaps, research circles and municipality meetings and to have lectures presented in a popular scientific manner and distributed to first line participants using PowerPoint presentations.

What could have been done differently?

When the project was finished, we (the authors) also discussed what could have been done differently to make the project even more successful and effective. Two suggestions are the following: Firstly, to plan for some meetings between teachers in preschools and schools and between headteachers in preschool and school. This can promote collaboration between preschools and schools as well as continuity and progression in the development and learning of children. None of the outcomes explicitly refers to smooth educational transitions or improved transitions between preschools and schools. Secondly, to take part in some second line activities to meet and provide encouragement to second line participants. However, this would have required considerably more resources. In this project, the resources were sufficient for day conferences with first line participants. Therefore, the three lines model can be understood as cost-effective but not as an optimal model when an academia (e.g., university staff members) plans to have direct contact with all participants, both in first line and second line, and provide direct support and encouragement at a second line level. The first line and second line participants experienced setbacks and development challenges in second line, and they were not always successful. They came across hindrances such as digital technology that did not work, and first line participants also came across second line participants (colleagues), who did not always value digital technologies.

Similarities with previous school improvement projects

In several ways, the outcomes of the project match the outcomes of previous projects about differentiated instruction and digital technologies in preschools and schools.

Both in this project and in the ifous project (Hylén, 2017), the outcomes were, for example, increased knowledge of technologies, a confirmation that teachers are doing a good job and increased collaboration between teachers.

Similarities between this project and the project conducted by Wetso (2014) were, for example, a facilitating of inclusive classrooms, and one similarity between this project and the project conducted by Forsling (2020) was usage of digital technologies in preschool.

The outcomes of the project also matched the outcomes of the Uno's Uno-project (Grönlund, 2014; Grönlund et al., 2014); the outcome was increased digital competence.

Project activities that seem to play a key role both in this project and in previous projects (Forsling, 2020; Hylén, 2017; Grönlund, 2014; Grönlund et al., 2014; Wetso, 2014) are: collegial conversations and learning; collaboration between local authority leaders, headteachers and teachers, and the implementation of digital technologies.

These similarities confirm our own reflections and illuminate features which should not be forgotten about when school improvement projects are being planned and implemented as well as evaluated.

These seem to be significant in projects, for example in projects about digital technologies and differentiated instruction.

The main contribution

The main contribution of this project and paper is an example of how a large-scale school improvement project about differentiated instruction and digital technologies can be implemented and produce several types of outcomes.

It is also the provision of a three lines model since a project can grow larger than intended. More research on the model is needed to better understand the usage and value of the model for different projects and contexts. That which works in this project and in Sweden may not work in other projects and countries.

At a time when all children are to be provided with meaningful and interesting teaching incorporating digital technologies (SNAE, 2018a, 2018b), and when teachers need Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK, Mishra & Koehler, 2006; Willermark, 2018), the paper has relevance for local authority leaders, headteachers and teachers in preschools and schools, both in Sweden and other countries. It also has relevance for researchers and others who plan to conduct school improvement projects.

In recent years, the interest in collaboration between academia and the surrounding society has increased in Sweden. One example is the national ULF project (Utveckling, Lärande, Forskning, in Swedish) which develops and tests project models. Another example is Mälardalen University's Kompetenscenter för Lärande [Mälardalen Skills Centre for Learning] and Samhällskontraktet [the Social Contract] which values and calls for school improvement projects and collaboration in the Mälardalen region.

This paper may form a basis for interesting discussions in the areas of school development, educational change, co-production and collaboration between academia and the surrounding society in which school improvement is aimed.

One limitation is that the reported outcomes of the project have not been confirmed using research observations. Part of the project was also conducted during a pandemic. Two additional limitations are that the sustainability of change was not investigated, and that the numerical analysis conducted was not deep. Mean and range were calculated.

Further research is needed on such matters as interplaying and influential project factors and activities, the three lines model and the sustainability of educational change in collaborations between academia and the surrounding society. Further research is also needed on the usage and value of self-rated knowledge and uses and skills in school improvement projects. It would, for example, be interesting to conduct a deeper and statistical analysis of the numerical data related to this project and paper as well as to provide a deeper discussion on the usage and value of self-ratings in this school improvement project.

ACKNOWLEDGEMENTS

We (the authors) would like to express our gratitude to those participants who took part in the project. We would also like to express our gratitude to research assistant Ann-Charlotte Munter.

Disclosure statement

No potential conflict of interest is reported.

Funding and support

The paper is part of a large-scale collaborative project supported by Mälardalen University's Kompetenscenter för Lärande [Mälardalen Skills Centre for Learning] and Samhällskontraktet [the Social Contract].

Conference presentation

The preliminary results of the project were presented at the 9th Biennial EARLI Conference (European Association for Research on Learning and Instruction) that took place online from 23-27 August 2021..

REFERENSER

- Agéll Genlott, A. & Grönlund, Å. (2013). Improving literacy skills through learning reading by writing: The iWTR method presented and tested. *Computers & Education*, 67, 98–104. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.03.007>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bruner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning og Forandring*, 1(1), 122–134. <https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081>
- Forsling, K. (2020). Hur tänkte du nu? Digitala verktyg och kollegiala läroprocesser i förskolan [How did you think now? Digital tools and collegial learning processes in preschool]. *Barn*, 2, 57–73. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i2.3706>
- Grönlund, Å. (2014). *Att förändra skolan med teknik: Bortom "en dator per elev"* [Changing the school with technology: Beyond "one computer per student"]. Örebro University.
- Grönlund, Å., Andersson, A. & Wiklund, M. (2014). *Unos uno årsrapport 2013* [Uno's Uno year report 2013].
- Hylén, J. (2017). *Digitalisering i skolan: Att tillsammans utveckla digital kompetens* [Digitalisation in the school: to jointly develop digital competence]. Ifous.
- Kotte, E. (2017). *Inkluderande undervisning. Lärares uppfattningar om lektionsplanering och lektionsarbete utifrån ett elevinkluderande perspektiv*. [Inclusive education. Teachers' perspectives of lesson plans and lesson work from an inclusive student perspective]. Doctoral thesis. Malmö University.
- Lahdenperä, P. (red.). (2011). *Forskningscirkel: Arena för verksamhetsutveckling i mångfald* [Research circle: an arena for organisation development in diversity]. Mälardalen University.
- Lundqvist, J., Sandström, M., Franzén, K., Wetso, G. M., Larsson Bodin, U., Runström Nilsson, P. & Munter, A. C. (2021). *Differentierad undervisning och integrerade digitala verktyg i förskola och skola: En storskalig studie* [Differentiated instruction and digital technologies in preschool and school: A large-scale study]. *Utbildning & Lärande*, 15(3), 9–31.
- Mahoney, J. & Hall, C. (2017). Using technology to differentiate and accommodate students with disabilities. *E-Learning and Digital Media*, 14(5), 291–303. <https://doi.org/10.1177/2042753017751517>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Nilsen, M. (2018). *Barns och lärares aktiviteter med datorplattor och appar i förskolan* [Children's and teachers' activities with tablets and apps in preschool]. Doctoral thesis. Gothenburg University.
- Persson, S. (2009). *Forskningscirkel: en vägledning* [Research circles: a guide]. Malmö: Resurscentrum för mångfaldens skola, Avdelningen barn och ungdom, Malmö stad.
- Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A. & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability and Society*, 32(8), 1216–1238. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488>
- SNAE 2018a. *Curriculum for the Preschool, Lpfö 18*. Skolverket.
- SNAE 2018b. *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare*. Skolverket.
- Tallvid, M. (2015). *1:1 i klassrummet: Analyser av en pedagogisk praktik i förändring* [1:1 in the classroom: analyses of a changing pedagogical practice]. Doctoral thesis. Gothenburg University.

- Tomlinson, C. A. (2016). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Boston: Published by Pearson Education, Inc., by special arrangement with the Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- UN 2015. *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations.
- Unicef 2017. *Children in a digital world*. Retrieved from https://www.unicef.org/media/48581/file/SOWC_2017_ENG.pdf
- Wetso, G. (2014). *Lärares ledarskap med datorer i undervisningen! En aktionsstudie i tre klassrum i grundskola (1-9) och ett i gymnasieskola* [Teacher leadership with computers in teaching! An action study in three classrooms in primary school (1-9) and one in upper secondary school]. Årsrapportering av utvecklings- och forskningsprojekt En-en i skolan, 2010-2013. Dalarna University.
- Willermark, S. (2018). Digital didaktisk design: Att utveckla undervisning i och för en digitaliserad skola. [Digital didactic design: Developing instruction in and for a digital school]. Doctoral thesis. University West.
- Zimic, S. (2009). Not so 'techno-savvy': Challenging the stereotypical images of the 'Net generation'. *Digital Culture & Education*, 1(2), 129-144.

Erbjudanden om barns meningsskapande i lärarledda aktiviteter i fritidshem

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.17857>

Sanna Hedrén & Maria Hjalmarsson

ABSTRACT

This study explores children's meaning-making based on observations of teacher-led activities within Swedish School-Age EduCare (SAEC). SAEC exists in a tension between discourses of voluntariness and governance. Its mission is to provide children with a meaningful leisure experience. But how can teacher-led activities, influenced by both of these discourses, become meaningful for children? And how can teachers contribute to children's meaning-making during SAEC activities? The observed teacher-led activities are analyzed using conceptualizations of meaning-making and affordance. The results reveal three different aspects of meaning-making: intentional, situated, and relational. Additionally, the findings highlight teachers' opportunities to make activities meaningful for children at the situated and relational levels, even if the activity itself does not inherently attract the child.

Keywords: School-Age EduCare, governance and voluntariness, meaning-making, affordance

SANNA HEDRÉN

Lecturer
Department of Behavioural studies and Learning
Linköping University
E-post: sanna.hedren@liu.se

MARIA HJALMARSSON

Professor
Department of Educational Studies
Karlstad University
E-post: maria.hjalmarsson@kau.se

INLEDNING

Den här studien sätter fokus på barns möjligheter till meningsskapande i fritidshem, vilket i förlängningen ger insikter användbara för att erbjuda barn en meningsfull fritid inom fritidshemmets ramar.

Det svenska fritidshemmet som institution har genom utbildningspolitiska reformer genomgått betydande förändringar under de senaste decennierna, och därigenom utvecklats vad gäller socialt mandat, utbildningsmål och innehåll. Fritidshemmet har gått från att vara en socialpedagogisk verksamhet med uppdrag att komplettera hemmet, till en utbildningsverksamhet som ska komplettera skolan (Lager & Gustafsson Nyckel, 2021). Den reviderade läroplanen gav fritidshemmet ett förtydligat kunskaps- och undervisningsuppdrag och en egen del i läroplanen, som klargjorde fritidshemmets syfte och innehåll. Fritidspedagogikens särpräglade drag av att vara situationsstyrd, upplevelsebaserad och grupporienterad kvarstod emellertid (Skolverket, 2016). Närmare 85 % av landets yngre skolbarn är idag inskrivna i fritidshem (Skolverket, 2022b), vilket innebär att dessa barn spenderar en betydande del av sin barndom i fritidshemspraktiken (Hjalmarsson & Odenbring, 2020).

Fritidshem är en del av det svenska utbildningssystemet som aktualiserar olika diskurser om barn som kan uppfattas som motsägelsefulla – en diskurs om ett lärande och utvecklande barn och en diskurs om ett fritt och självständigt barn (Hedré, 2022). Att organisera en verksamhet som ska fostra, utveckla och utbilda barn att vara både lärande och självständiga kräver en väl avvägd blandning av styrning och frivillighet, begrepp som använts för att beskriva fritidshemmets verksamhet (Hjalmarsson, 2013; Holmberg, 2018). Relationen mellan styrning och frivillighet i fritidshemmets uppdrag kan också förstås som en spänning mellan planerade, lärarledda aktiviteter och fri lek (Hjalmarsson, Ljung Egeland & Carlman, 2023; Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012). En annan viktig aspekt av relationen mellan frivillighet och styrning handlar om fritidshemmets uppdrag att bidra till barns meningsfulla fritid. Vad meningsfull fritid är finns inte definierat i fritidshemmets läroplan (Skolverket, 2022), men flera studier har gjorts för att få mer kunskap om vad det skulle kunna innebära (Elvstrand & Lago, 2020; Lager, 2020; Lager & Gustafsson Nyckel, 2022; Ljusberg, 2023). Studierna om meningsfull fritid grundas på barns och lärares utsagor om vad meningsfull fritid är, men kunskap behövs också om hur barn skapar mening i praktiken och vilka erbjudanden om meningsskapande olika aktiviteter medför.

För att lärare ska kunna erbjuda barn en meningsfull fritid, behövs mer kunskap om hur barn skapar mening och vilka möjligheter till meningsskapande som uppstår i fritidshemmets vardagliga aktiviteter och interaktioner. En viktig aspekt läraren behöver förhålla sig till är den spänning mellan frivillighet och styrning som nämns ovan, vilken präglar fritidshemmets organisation och därmed också lärarens handlingsutrymme.

Lärarledda aktiviteter i fritidshem är ett exempel på styrning, då läraren på förhand har bestämt vad barnen förväntas göra under en begränsad tid och på en specifik plats. Samtidigt är det ofta frivilligt eller valbart för barnen att delta i aktiviteten, vilket gör att spänningen mellan styrning och frivillighet som nämns ovan är särskilt framträdande i lärarledda aktiviteter. Genom att observera lärarledda aktiviteter ges möjlighet att analysera vilken meningspotential som skapas i den spänning mellan frivillighet och styrning som tidigare beskrivits präglar fritidshemmets verksamhet.

Syftet med studien är att bidra med ny kunskap om fritidshemmets meningspotential i den balansakt mellan frivillighet och styrning som präglar fritidshemmets organisering av aktiviteter. Följande frågeställningar fokuseras:

- Vilka möjligheter till meningsskapande för barn framträder i lärarledda aktiviteter i fritidshem?
- Hur bidrar läraren till möjligheter för barns meningsskapande?

I studien använder vi begreppet barn för de individer mellan sex och tolv år som fritidshemmet vänder sig till. I läroplanen för fritidshemmet benämns dessa individer elever (Skolverket, 2022). Vi väljer ändå att använda begreppet barn, då det möjliggör fler sätt att förstå barns positioner i fritidshemmets verksamhet, varav elev är en sådan position. Vi använder oss även, för läsbarhetens skull, av begreppet lärare för att benämna de som arbetar i fritidshemmen, även om alla inte har en lärarutbildning.

Lekens roll i frivillighet och styrning

Fritidshem är ett exempel på en institutionell verksamhet som samlar barn, dessutom en stor majoritet av de yngre skolbarnen. Som institution innebär fritidshemmet vissa ramar, begränsningar och möjligheter för barns meningsskapande och levda barndom utifrån vissa uttalade och outtalade normer och värden (jfr Zeiher, 2009). Exempel på sådana samhälleliga normer är att läroplanen för fritidshemmet föreskriver att fritidshemmet ska stimulera utveckling och lärande, men samtidigt också erbjuda rekreation och vila för ökat välbefinnande (Skolverket, 2022). Leken är av tradition ett av grundfundamenten i fritidspedagogiken och således en viktig aspekt av barns meningsskapande och meningsfulla fritid i fritidshem. Införandet av ett förtydligat kunskaps- och undervisningsuppdrag har dock lett till diskussioner på både formaliserings- och realiseringsarenan om leken egenvärde och dess nyttovärde (Norqvist, 2022). På ett liknande vis beskriver Skundberg (2022) det som en konflikt som handlar om vilket syfte leken har, om den förväntas vara målorienterad eller processorienterad. Frågan om hur lek relaterar till fritidshemmets undervisningsuppdrag har diskuterats av Ackesjö och Haglund (2021), som menar att i elevernas fria lek på fritidshem har personalen en i varierad grad stödjande funktion, men att den utifrån avsaknad av intentionalitet inte kan ses i termer av undervisning. Barns egeninitierade lek ses emellertid som självklar på fritidshem och den är svår att ifrågasätta. Holmberg och Kane (2020) konstaterar att talet om lek reproduceras okritiskt i fritidshemsforskning utifrån den syn på lek som tidigare empiriska studier har beskrivit och frågar sig vilken fritidsverksamhet som legitimeras utifrån talet om lek i både forskning och utbildningspolitiska dokument. Talet om lek i fritidshemsforskningen legitimerar både behovet av barns eget lekande och de vuxnas styrning utifrån hur det skrivs fram i policydokument, vilket gör att det finns lite förståelse för skillnaden mellan leken egenvärde och dess nyttovärde. Lek beskrivs antingen som något som tillhör barnens domän, eller så ingår lek i tanken om fritidshemmet som en arena för fördjupat lärande, där barnens lek inspirerar till lärarnas planering av undervisning. Leken ses som en lekfull lärandeaktivitet: ”Framträdande i detta är den allsidiga funktion i talet om lek som används för att legitimera andra företeelser, exempelvis lärande och professionalism” (Holmberg & Kane, 2020, s. 92). Villkoren för barns institutionaliserade fritid synliggörs bland annat av att lärarens uppgift är att stödja och styra barnens lek mot ett önskvärt mål och lärande.

Det fria valet i erbjudanden av aktiviteter

Ett sätt att hantera spänningen mellan frivillighet och styrning kan tolkas vara det fria valet av olika aktiviteter som erbjuds. En studie om kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem (Saar, Löfdahl & Hjalmarsson, 2012) visar att lärarna uttrycker att de *erbjuder* barnen aktiviteter att välja mellan. Genom att erbjuda ett smörgåsbord av aktiviteter med varierad grad av frivillighet ges förutsättningar för barnen att engagera sig i något av det som presenterats för dem, samtidigt som lärarna också värnar frivilligheten. Genom att beskriva verksamheten i termer av erbjudanden skapas en distinktion mot skolan i fråga om både verksamhetens innehåll och styrning. Talet om erbjudanden relaterar till ett utbud av aktiviteter och material, liksom till barnens förmåga till att bemöta dessa erbjudanden. De aktiviteter som barnen kan välja att delta i är inte målstyrda och kopplar heller inte till riktlinjer om hur de ska utföras eller en förväntad produkt. Det centrala är istället friheten för barnen att göra sina val ur ett visst utbud och därmed framstår det fria deltagandet som ett mål i sig. Vad som blir viktigt och vad som beskrivs som god verksamhet verkar vara avhängigt av om det är en av lärarna planerad aktivitet som är möjlig att följa upp, utvärdera och som blir en del av den dokumentation där verksamhetens kvalitet ska synliggöras. Vissa aktiviteter var återkommande och det skapades traditioner om hur de skulle genomföras. Aktiviteterna var stabiliserade och upprepade, men också föränderliga och tedde sig på olika vis från gång till gång. De blev ett slags improvisationer utifrån ett tema, där den gemensamma nämnaren var att de innehöll en planerad startpunkt. I nästa moment kunde aktiviteten emellertid utvecklas till något som inte var förutbestämt, vilket ruckade på givna strukturer och ordningar och beredde möjlighet för andra sätt att vara. Saar et al (2012) ställer frågan om det är just den beskrivna möjligheten till prövande och ständig tillblivelse som är själva grunden i hur barn lever, materialiserar och ordnar fritidshemmet, det vill säga "hur barnen pågående praktiserar frågan om 'vad kan detta bli?'" (s. 112). Saar et al (2012) visar på kopplingar mellan erbjudanden om kunskapsmöjligheter och barns förmåga och vilja att engagera sig i dessa, vilket vi i föreliggande studie förstår och undersöker i termer av barns meningsskapande.

Tillblivelse i aktiviteter – en form av meningsskapande

Utifrån observationer av hur barn tar emot, hanterar och utvecklar aktiviteter i fritidshem visar Saar (2014) på ett liknande vis som Saar et al. (2012) att barns aktiviteter öppnar upp för nya sätt att samla och hantera en situation även om den inte är artikulärad och förstådd som lärande av lärarna. Studien tar spjärn emot både den utbildningsmässiga debatten och den fritidspedagogiska forskning som har befäst en dualism mellan det skolmässiga och formella lärandet å ena sidan, och det barnstyrda och informella lärandet å andra sidan, vilket ofta beskrivs som socialt och/eller kroppsligt baserad lek. Genom att anlägga ett nomadiskt perspektiv problematiserar Saar denna dualism och lyfter fram barn som i ständig tillblivelse i oupphörlig dialog med idéer, tid, miljöer och objekt. I studien identifieras fyra exempel på tillblivelse (by choreographing, by cartographing, by creating och by embedding) som illustrerar och artikulerar barns kreativa processer, inte som ideal eller inneboende kvaliteter, utan som ett pågående utforskande och produktion av potentialitet i en utbildningsinstitution. På så vis förkroppsligas och sammanfogas plats, rum och tid i barnens aktiviteter, vilket ökar barnens möjligheter att ta emot, handla och skapa mening i och genom olika sociala situationer. Implikationerna för fritidspedagogiken innebär att när lärarna deltar i barnens aktiviteter, och ser, förstår och artikulerar dem som tillblivelser, kan lärarna skapa konkreta

arbetssätt som varken anpassas till skolans lärande och dess bedömningspraktiker eller som enbart organiserar en utbildningsinstitution som främjar social utveckling.

Olika förväntningar på fritidshemmets innehåll

Olika aktörers förväntningar på fritidshemmets innehåll har betydelse för (re)produktionen av graden av frivillighet och styrning i verksamheten. En dansk studie (Juhl, 2015) som riktar intresse mot det som sker mellan barn och vad de engagerar sig i på fritidshem, visar hur både barnen och deras föräldrar förväntar sig att det ska finnas planerade aktiviteter att delta i. Personalen får anstränga sig för att skapa aktiviteter som eleverna upplever som utmanande och lockande. Särskilt gäller detta de äldre eleverna, som i högre grad än de yngre kan välja att gå hem efter skolan istället för att vara kvar på fritidshemmet. Samma mönster har visat sig även i nationell forskning, som pekar på att särskilt de äldre eleverna på fritidshem tenderar att orientera sig utåt mot andra fritidsverksamheter som då kan bli konkurrerande och göra att eleverna väljer bort fritidshemmet (Lago & Elvstrand, 2022). Ett sådant val kan även ha sin grund i att eleverna uppfattar en hög grad av styrning från lärarnas sida och att de inte vill delta i aktiviteter och sammanhang som de upplever som alltför tvingande (Lago & Elvstrand, 2021). Det kan tolkas som att en hög grad av styrning inte uppfattas som meningsfull av eleverna. Likartade resultat synliggörs i ett forskningsprojekt som visar att lärarnas strävanden att locka eleverna att vara kvar på fritidshemmet och att delta i undervisningen både handlar om att eleverna ska uppfatta aktiviteterna som viktiga och relevanta, men också att eleverna i takt med stigande ålder har fler fritidsarenor att välja på, vilket i sig kräver att fritidshemmets verksamhet synliggörs (Elvstrand, Lago, Claesson, Karlsson, Storm, Lundh, Almroth, Claesson, Eklund & Häljeskog, 2022). En studie om barns perspektiv på meningsfull fritid i fritidshem (Lager och Gustafsson Nyckel, 2022) analyserar barns handlingsfrihet i relation till struktur och mejslar fram fyra olika teman: strategiska handlingar i kollektiva praktiker, delad meningsfull fritid i normativa praktiker, kampen om daglig mening i individuella praktiker samt brist på råd i meningslösa praktiker. Resultatet visar att barn socialiseras att ta individuellt ansvar och att skapa sin egen meningsfulla fritid, då många fritidshem inte erbjuder några externa strukturer som stödjer barns meningsskapande. Barnen använder och utmanar strukturer genom individuella och kollektiva strategier samt motstånd för att skapa meningsfull fritid, vilket såväl reproducerar som förändrar praktiken. Ett annat resultat är att vänner och fritidshemmets kollektiva organisation är barnens viktigaste resurs i skapandet av meningsfull fritid.

Sammantaget pekar studierna på att fritidshemslärares roll tar form i balansakten mellan att leda verksamhetens aktiviteter och att skapa utrymme för barns egna val och initiativ. Denna balansakt kompliceras av att innebörden av den meningsfulla fritiden saknar en entydig definition, och därmed är öppen för olika tolkningar. Vår studie kompletterar de ovan refererade studierna som bygger på lärares och barns berättelser, genom att vi istället har intresset mot och observerat konkreta undervisningssituationer i fritidshemspraktiken. Studien kompletterar också de tidigare observationsstudier som gjordes innan fritidshemmet fick ett förtydligat kunskaps- och undervisningsuppdrag.

TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Studien utgår från Ohlssons (2021) diskussion om olika teoretiska infallsvinklar på begreppet mening och meningsskapande samt Gibsons (2014) teoretiska resonemang om *affordance*.

Ohlsson (2021) beskriver tre olika teoretiska perspektiv på meningsbegreppet: ett språkligt perspektiv, ett livsvärldsperspektiv samt ett handlings/temporalitetsperspektiv. I föreliggande studie är det språkliga perspektivet en utgångspunkt för att förstå barns interaktioner i lärarledda aktiviteter i fritidshem. Det språkliga perspektivet på mening och meningsskapande aktualiserar en realiserad förståelse av hur mening skapas. I interaktioner mellan människor utför en individ en talhandling, den säger bokstavligen något till någon annan, eller utför en fysisk handling som riktas till en annan individ. (Tal)handlingar i interaktioner är kopplade till talarens intentioner, den som säger något vill ha någonting sagt. Ohlsson (2021) menar vidare att meningsskapande i interaktion dock inte är så enkelt som att talarens intentioner överförs och skapar mening hos mottagaren. Meningsskapande i interaktioner består också av en immanent dimension, där mottagarens tolkning av det som sägs och görs kommer att bidra till hur mottagaren svarar eller agerar vidare i interaktioner. Det sagda har därmed olika meningspotential beroende på vilka relationer individerna har och i vilket diskursivt sammanhang interaktionen utspelas i. Det diskursiva sammanhanget innebär det sätt som liknande interaktioner inom kontexten brukar utspela sig och hur det förväntade sättet att agera är inom kontexten (van Langenhove & Harré, 1999).

Med stöd i Ohlsson (2021) menar vi att mening skapas i en relation mellan miljön (kontexten) och individen. Kontexten innebär olika erbjudanden om meningspotential och potentialen realiseras först genom att individen svarar på dessa erbjudanden. Den här relationen mellan kontext och individ kan benämnas *affordans*, som bygger på engelskans *afford* och som på svenska kan förstås som meningserbjudanden, handlingserbjudanden eller meningspotential (Fredholm, 2021). I teorin om *affordans* är människan och dess kontext/miljö i ett ständigt samspel. Människan agerar och reagerar i miljön utifrån hur hon uppfattar och tolkar hur miljön *kan* användas (Aziz & Said, 2015). Gibson (2014) menar att interaktionserbjudanden är beroende av människans förmåga att agera och interagera i och med miljön. Samtidigt är *affordanser* också objektiva meningen att potential kan nyttjas och bli meningsfull, utan att individen är medveten om det. Individen använder sin tidigare kunskap för att interagera med miljön, och på så sätt blir händelser begripliga genom att de sätts i sammanhang av tidigare erfarenheter och kunskaper.

I föreliggande studie aktualiserar *affordans*begreppet den balansgång mellan frivillighet och styrning som ovan beskrivs karaktärisera fritidshemmets särskilda organisation. Balansgången mellan frivillighet och styrning är således någonting som är en inbyggd kontextuell aspekt av fritidshemmets verksamhet, och kan därför sägas vara det specifika diskursiva sammanhanget för de lärarledda aktiviteterna som studeras i denna studie.

Hur barn och lärare agerar och interagerar i lärarledda aktiviteter avgörs därmed av hur de uppfattar att de *kan* agera i relation till det specifika diskursiva sammanhanget, som innebär att lärarledda aktiviteter erbjuds men de är samtidigt valbara. Lärarledda aktiviteter i fritidshem förstås som ett samspel mellan erbjudandets/aktivitetens innehåll, det diskursiva sammanhanget och individernas förmåga att ta till sig och att *vilja* delta i aktiviteten.

METOD OCH ANALYS

Studiens empiriska material innefattar deltagande observationer (Fangen, 2005) av lärarledda aktiviteter i fritidshemsverksamhet.

Urval och deltagargrupp

Observationerna gjordes på tre olika fritidshem i två kommuner, representerande både stad och landsbygd. Dessa fritidshem har såväl gemensamma som specifika drag. På fritidshemmet Måsen som var beläget i närheten av stadens centrum, var 50 barn från förskoleklass till och med årskurs fyra inskrivna. Där delades barnen inledningsvis upp i två grupper – en för förskoleklass och årskurs ett, och en för årskurs två till fyra - efter den obligatoriska skoldagens slut, för att efter någon timme slås ihop till en enda grupp. Verksamhetens struktur innebar att barnen under de två första timmarna på fritidshemmet deltog i aktiviteter som var planerade och styrda av personalen, medan övrig tid fram till stängning gav utrymme för barnens fria val. En av fyra i personalen var behöriga lärare i fritidshem. Fritidshemmet Bofinken är beläget i ett mindre samhälle på landsbygden. Fritidshemmet bestod av en enda åldersintegrerad avdelning med 65 barn i åldrarna 6 till 9 år inskrivna. Den stora gruppen delades ofta in i åldersindelade grupper, en för de yngre och en för de äldre barnen, som gjorde olika aktiviteter. Några dagar i veckan organiserades gruppen utifrån intressegrupper, där barnen fick välja intresseområde. Sena eftermiddagar spenderades på en stor öppen yta i mitten av det nybyggda skolhuset. Här fanns utrymme för många olika aktiviteter och barnen grupperade sig utifrån vad de ville göra. Personalgruppen bestod av en förstelärare och fyra andra pedagoger, alla med pedagogisk utbildning. På fritidshemmet Tranan arbetade fyra personer, en fritidspedagog, två behöriga lärare i fritidshem samt en långtidvikarie utan pedagogisk utbildning. Tranan är en av två fritidshemsavdelningar på skolan, och innefattar barn i årskurserna två till sex. Majoriteten av de 60 inskrivna barnen gick i årskurs 2 till 3 och några enstaka barn var i mellanstadieålder. Tranan erbjöd varje dag lugna och mer fysiska aktiviteter som barnen fick välja mellan utifrån hur de kände sig. Vissa aktiviteter var återkommande varje dag, vissa erbjöds efter önskemål från barnen. Observationer gjordes under sammanlagt sju besök i dessa fritidshem på eftermiddagstid, totalt observerades drygt 20 timmar.

Observationer

Under observationerna följde vi de lärarledda aktiviteter som förekom på respektive fritidshem. Upplägget vid de olika fritidshemmen såg olika ut vad gäller lärarledda och mer fria och valbara aktiviteter. Under observationerna navigerade vi med inspiration från Løndal (2010) mellan positionerna deltagande och distans, vilket innebär att vi inte aktivt var med och påverkade undervisningsmomenten, men likafullt besvarade barnens frågor om vår forskning och det de uttryckte om sina aktiviteter. Det innebar att vi inte deltog i själva aktiviteterna, utan betraktade det som hände från sidan av rummet. Inför observationerna informerades vi barnen om att vi skulle sitta med och att vi skulle anteckna vad de sa och gjorde. Vi uppmuntrade barnen att säga till oss eller läraren om de inte ville att vi skulle skriva ned vad de sa och gjorde under aktiviteten. Det var dock ingen som gjorde det. Vår upplevelse var att barnen inte brydde sig särskilt mycket om att vi satt med, vilket gör att vi utgår ifrån att vår närvaro inte påverkade aktiviteten i någon högre utsträckning. Fältanteckningarna fokuserade på interaktioner (talhandlingar och fysiska handlingar) mellan lärare och barn och mellan barn. Vid vissa tillfällen skedde många interaktioner samtidigt, vilket gör det tydligt att observationer och fältanteckningar innebär en första filtrering av data. Då vår ambition med studien är att visa exempel på meningsskapande i lärarledda aktiviteter, valde vi att följa och analysera de interaktioner som påverkade aktiviteten på något sätt. Vi är dock medvetna om att vårt fokus kan ha gjort att vi missat andra interaktioner.

Analysprocess

De renskrivna fältanteckningarna lästes initialt flera gånger. Interaktioner som tycktes leda till att aktiviteten påverkades på något sätt, till innehåll, form eller deltagande, markerades.

Analysen bestod av att markera vad som sägs och hur den/de andra svarar, med talhandling eller med fysisk handling. Vid upprepade läsningar av fältanteckningar framträdde tre olika faktorer särskilt avgörande för hur aktiviteten utspelades: barnens interaktioner, lärarens bemötande, samt ramarna för aktiviteten. Ytterligare läsningar och nära analyser av interaktioner inom aktiviteten synliggjorde att möjligheter till barns meningsskapande realiserades i samspelet mellan dessa tre faktorer. Det framträdde ett pågående samspel mellan det vi tolkade som talarens intention, den/de andras tolkning av vad som sades och hur aktiviteten förändrades utifrån olika interaktioner som ägde rum. Återkommande mönster i hur interaktioner utspelade sig och vilken påverkan de fick på aktiviteten noterades. Analysprocessen liknar vad Fangen (2005) benämner tolkning av första och andra graden, som innebär att teoretiska begrepp i analysen (i det här fallet *affordans* och meningsskapande) ökar förståelsen av det observerade. Som ett raster i analysen ligger det diskursiva sammanhanget – balansakten mellan lärarens intentioner (styrning) och barnens fria val att delta (frivillighet).

Etiska överväganden

Studien vägledades av riktlinjer för god forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017) och har granskats av Karlstads universitets forskningsetiska kommitté (HS 2022/1084). Barns deltagande i forskning måste föregås av genomtänkta etiska reflektioner varför konsekvenserna av deltagandet analyserades av oss forskare innan forskningsprojektet startade. Observationer av barns interaktioner kan leda till att de känner olust, vilket skulle kunna leda till en minskad lust att delta i den aktuella aktiviteten, eller en känsla av att vara hämmad. Därför var det viktigt att vi informerade barnen om vad vi skulle göra och att vi var nyfikna på att se vad de gjorde på fritids. Detta för att undvika att barnen skulle uppfatta det som att vi förväntade oss något särskilt av barnen. Det var en del i att försöka skapa ett förtroende hos barnen genom att vara öppna med vad syftet med observationerna var, och att ett deltagande i studien är frivilligt. Barnen informerades muntligt om forskningsprojektet, att deltagande är frivilligt och att de när som helst kan avbryta sin medverkan utan att ange skäl för det, genom att meddela någon i personalen eller forskaren. Personalen och barnens vårdnadshavare gavs skriftlig information och gav samtycke skriftligen. För att skapa transparens och förtroende var vi öppna med vad vi antecknade, även om barnen inte läste våra anteckningar. Det innebar att vi som observatörer interagerade med barn och personal när det föll sig naturligt. Denna form av deltagande observatörer skapar ofta mindre uppmärksamhet och påverkar de observerade interaktionerna i mindre utsträckning än om observatören skulle vara icke deltagande och inte interagera med forskningspersonerna (jfr Fangen, 2005). I resultatredovisningen har namn på fritidshem, barn och lärare bytts ut för att skydda deltagarnas identitet.

RESULTAT

Här presenteras analysresultatet av de observerade lärarledda aktiviteterna. Resultatet struktureras efter tre aspekter av realisering av möjligheter till meningsskapande som framträtt i analyserna: *Realisering av balansakten mellan frivillighet och styrning*, *Realisering av möjligheter till meningsskapande* samt *Realisering av möjligheter till barns meningsskapande i ett diskursivt*

sammanhang. Tolkningarna av de empiriska exemplen görs utifrån studiens teoretiska utgångspunkter som lins och utifrån ambitionen att visa exempel på hur meningsskapande kan ske i lärarstyrda aktiviteter.

Realisering av balansakten mellan frivillighet och styrning

I det följande presenteras analysresultaten som handlar om lärarnas intentioner med aktiviteterna och hur de organiserar och planerar verksamheten i balansakten mellan frivillighet och styrning som ett diskursivt sammanhang. Analysresultaten visar hur denna balansakt realiseras, blir till, i och genom organiseringen av verksamheten. Vart och ett av de tre fritidshemmen har varsitt sätt att organisera verksamheten på.

På fritidshemmet Tranan arbetar lärarna med att barnen ska känna efter och kunna ta egna beslut beroende på hur de mår just för dagen. Barnen får ta beslutet om de känner sig trötta och vill ha en lugn aktivitet, eller om de känner sig energiska och vill ha en fysisk aktivitet. Det erbjuds gröna och gula aktiviteter några eftermiddagar i veckan. Gröna aktiviteter är lugna lekar, som barnen ska välja om de känner sig trötta. Gula aktiviteter är energifyllda aktiviteter, ofta någon form av rörelselek, utomhus eller i idrottshallen. Det är viktigt att barnen gör ett eget val, vilket lärarna påtalar många gånger:

Exempel 1

Mellis. Genomgång av gröna och gula aktiviteter. Det påtalas flera gånger att det är jag som ska välja utifrån vad jag behöver.

Läraren Viktor: Jag brukar ju säga att det är lite mindre jag, lite mera vi på fritids. Men i det här så är det inte så. Nu är det jag.

Alla barnen får tänka efter själva i trettio sekunder och uppmanas sedan räcka upp handen om de känner sig gröna respektive gula. Därefter får de veta vilja aktiviteter som gäller för dagen.

Viktor säger för att avsluta genomgången (efter en liten eftertänksam tystnad): Har jag sagt att jag älskar att jobba på fritids? Det gör jag. Jag älskar att jobba på fritids. (Observation, Tranan)

Tranans fokus på barnens egna val utifrån sina egna behov är ett sätt att realisera spänningen mellan att erbjuda lärarledda aktiviteter och att deltagande i aktiviteterna ska vara frivilligt. Genom att få känna efter vilka behov en har just nu, kan barnet genom sitt val koppla samman sina egna individuella behov och erfarenheter med den kollektiva fritidshemspraktiken. På så sätt kan barnet sätta in den gula eller gröna aktiviteten i ett eget sammanhang och välja utifrån det. Barnets val kan därmed tolkas som ett svar på lärarens intention att valet ska komma inifrån barnet själv.

På fritidshemmet Bofinken utgår lärarna ifrån så kallade intressegrupper. Dessa grupper utgör verksamheten i åtta veckors-perioder. Barnen får föreslå och rösta igenom olika intressegrupper utifrån vad de själva är intresserade av, t.ex. drama, historia, fotboll, sy. Intressegrupperna leds av en vuxen och lärarna försöker att hitta rätt person för uppdraget. Det innebär att det kan vara en klasslärare som inte arbetar på fritidshemmet och som har ett specialintresse för exempelvis historia som leder aktiviteten. Intressegrupperna möjliggör för barnen att koppla samman erfarenheter från skoldagen genom att lärare leder aktiviteten.

Exempel 2

Dagens schema består av att de två intressegrupper, sy och historia, som fortfarande har ofärdiga projekt ska arbeta vidare. Resten av barnen ska vara ute fram till mellis. Jag följer med sy-gruppen som går till textilslöjdsalen. Rummet är rent och fräscht, det är en kombinerad slöjd och bildsal. Tre stora bord finns i salen, två av dem har stolar kring sig. Läraren Vera tar fram en stor låda med barnens projekt i. Hon visar att barnen först gör en skiss över vad de vill göra och sedan syr de projektet. I den lilla gruppen är det fyra flickor och en pojke. De håller alla på med individuella saker som de själva har valt och som de håller på att avsluta. Flickorna sätter sig vid det ena bordet där jag sitter och pojken sätter sig vid det andra. Han är nästan färdig med den mössa han syr, jag får känslan av att han egentligen inte vill vara där men att han ändå blivit uppmanad att göra klart eftersom det här är gruppens sista tillfälle.

(Observation, Bofinken)

Organisationen med intressegrupper är en ram som fritidshemspersonalen erbjuder och upprätthåller. Observationerna visar dock att inom ramen för intressegruppen sy-grupp har barnen fritt att välja vad en vill göra för projekt. Det innebär flera led av val för barnen, val som de gör utifrån vad de själva vill. Först har de tillsammans bestämt vilka intressegrupper som ska finnas i en period, därefter har de också valt vilken av dessa grupper som de vill vara med i. När de väl valt grupp får de sedan också välja vad de vill göra, i det har fallet vad de vill göra för sy-projekt. Det är alltså flera led av val som gör det möjligt för barnen att välja en aktivitet som utgår från deras egna önskemål, behov och viljor.

Även på fritidshemmet Måsen finns en återkommande struktur på dagen utifrån en variation av vila och aktivitet. En skillnad mot Tranans organisation är att på Måsen har barnen inte möjlighet att formellt välja aktivitet. Samma aktivitet och upplägg gäller för alla barn. Varje eftermiddag inleds med "lugna stunden", vilket innebär att en ljudbok spelas upp och barnen förväntas lyssna och återhämta sig efter skoldagen.

Exempel 3

I treans klassrum sitter cirka 10 barn i sina bänkar. Barnen från årskurs 2 sprider ut sig, på stolar vid bänkarna, på golvet eller på mattan på golvet. Läraren Simone säger att de ska ha "Lugna stunden" och fortsätta lyssna på ljudboken, där berättarens röst synkroniseras med bokens text på smartboarden som visar med färgmarkering var i berättelsen handlingen befinner sig. Några få barn sitter helt tysta i sina bänkar, andra kryper eller smyger runt, småpratar, gör hand- och fingerlekar, någon arbetar med Rubriks kub. De två lärarna är under tiden helt tysta. Efter 20 minuter stängs berättelsen av i samband med kapitelavslut.

(Observation, Måsen)

Exemplet visar att "lugna stunden", trots att den har ett på förhand bestämt och återkommande innehåll (att lyssna på ljudbok), innehåller en rad olika informella aktiviteter. Barnen gör således informella eller outtalade val i och med att det också är möjligt att göra andra saker än att endast lyssna på ljudboken. På så sätt blir aktiviteten "lugna stunden" till en ram som begränsas till en viss

plats (treans klassrum) och till stillsamhet och lugn, men som innehåller mer möjligheter än det förutbestämda.

Exemplen från de tre fritidshemmen visar tre olika sätt som lärares organisering av verksamheten realiserar spänningen mellan frivillighet och styrning. Exemplen från Bofinken och Tranan visar att barns egna val av aktivitet är ett sätt att hantera frivilligheten, men samtidigt är valet av aktiviteter begränsat och på olika sätt styrt av lärarna. I fritidshemmet Måsen finns inte motsvarande organisering av barns egna val, där är erbjudanden om aktiviteter inte valbara. Däremot visar exempel 3 hur barnen, trots den styrda formen, har möjlighet att sysselsätta sig med andra saker än vad läraren instruerat dem till.

Ovan har olika sätt att hantera spänningen mellan frivillighet och styrning beskrivits, vilket utgör de diskursiva sammanhang som påverkar de lärarledda aktiviteternas *affordans*. I det följande visas exempel på interaktioner som synliggör hur barn och lärare hanterar denna spänning i lärarledda aktiviteter.

Realisering av möjligheter till meningsskapande

I den här delen presenteras analysresultaten kring hur barn och lärare realiserar möjligheter till meningsskapande i och genom hur de agerar och interagerar i lärarledda aktiviteter. Analysen visar hur meningspotential skapas i relationen mellan talarens intention, den andres svar/reaktion och hur aktiviteten/interaktionen sedan fortlöper.

Utifrån Ohlssons (2021) beskrivning av meningsskapande utifrån ett språkligt perspektiv, förstås meningsskapandet i lärarledda aktiviteter inte som något på förhand planerat eller bestämt, utan kontextuellt, relationellt och situerat. Med några exempel visas hur barn erbjuds möjligheter att skapa mening i det diskursiva sammanhanget genom att göra de lärarledda erbjudandena begripbara.

I ett första exempel på situerade interaktioner som innebär möjligheter till meningsskapande i det diskursiva sammanhanget, visas hur en introduktion av en aktivitet som ska genomföras senare under eftermiddagen, blir till ett tillfälle där barnens intresse för TikTok-danser fångas upp och skapar en spontan och gemensam dans:

Exempel 4

Vid en genomgång av eftermiddagen berättar läraren Niklas att dans är en av aktiviteterna som går att välja. Barnen vill veta vilka låtar som kommer spelas och vilka danser som gäller. Niklas berättar namnet på några låtar och det blir lite diskussion om vilka låtar det egentligen är. Niklas spelar upp låtarna. Många är sugna på dans.

Niklas: Vill ni köra en (dans) nu?

Barnen: Jaa

Alla ställer sig upp och dansar en TikTok-dans till låten som spelas. Alla deltar och alla verkar mer eller mindre kunna danserna. Sedan sätter sig alla ner igen.

(Observation, Tranan)

Exemplet visar hur det utbryter viss diskussion om vilka danser barnen ska få göra senare under eftermiddagen. Det tycks vara viktigt för barnen att det är låtar de känner igen och som de kan

dansen till. Läraren fångar upp det uttryckta behovet av att i förväg veta vad som ska komma samt vikten av att också sedan tidigare känna igen och kunna dansen. Lärarens intention med att hålla en genomgång av eftermiddagen, bryts i exemplet av tack vare det ”svar” eller respons som barnen ger på genomgången. Barnens svar är att stanna upp vid vilka låtar som ska spelas. Läraren hörsammar barnens svar och avbryter genomgången. En tolkning är att genom att läraren hörsammar barnens svar, förankras barnens intresse och vilja att delta i dansen som en lärarledd aktivitet senare på eftermiddagen. En annan tolkning är att lärarens agerande signalerar att styrningen i lärarledda moment är förhandlingsbar och föränderlig. Det kan också tolkas påverka *affordansen* i lärarledda aktiviteter och moment.

I sy-gruppen på fritidshemmet Bofinken synliggörs hur den lärarledda aktiviteten ger utrymme för att lära känna barnen genom att det finns möjlighet till informella samtal.

Exempel 5

I sy-gruppen. Flera barn och en lärare sitter vid ett bord. Ett barn ber läraren Vera (som inte sitter vid bordet) om hjälp och hon kommer och sätter sig. Alla sitter och småpratar med varandra. En flicka som nyligen börjat på fritidshemmet, säger i ett samtal:

- Jag har en syster.

Alla tystnar och lyssnar. Vera och en annan lärare blir också märkbart intresserade:

- Jaha, har du flera syskon?
- En storebror.

Vera fortsätter:

- Vi har ju inte hunnit få koll på dig riktigt ännu
(de skrattar)
- Men snart så! Säger den andra läraren.

Ett av barnen:

- Vad heter din syster?
- Det börjar på E, säger flickan och ser glad och lurig ut.

En gissningslek utbryter. Alla är med.

Sedan övergår det i att gissa vad flickans storebror heter. När det visar sig att han heter samma som en pojke i klassen utbryter mycket skratt:

- Vet han om det?? frågar en flicka och skrattar.

(Observation, Bofinken)

Flickan som gör kommentaren om att storebror heter samma sak som en pojke i klassen hjälper den nya flickan att skapa ett sammanhang mellan den nya sociala kontexten (fritidshemmet) i ett befintligt socialt sammanhang (familjen). På så sätt länkas flickans familj och fritidshem samman i något gemensamt.

Exemplet från sy-gruppen visar hur lärarledda aktiviteter kan bli ett forum för informella och samtal, som egentligen inte har med själva aktiviteten att göra. Exemplet synliggör därmed att lärarledda och styrda aktiviteter också innefattar en dimension av frivillighet i den mån att barnen i sy-gruppen har möjlighet att sitta och samtala med varandra om saker som de själva väljer. På så sätt kan aktiviteten fyllas med meningsfullt innehåll, även om det inte är direkt kopplat till lärarens intentioner med själva aktiviteten.

I Bofinkens fritidshem finns även en återkommande aktivitet som kallas för Berättartronen och som också erbjuder barnen möjligheter till meningsskapande, genom att föra samman erfarenheter som görs i hemmet, med erfarenheter som görs i fritidshemmet.

Exempel 6

En dag i veckan har barnen i årskurs ett vad som kallas för Berättartronen. Inför dagen har Agnes läst en bok och ska nu berätta om den för de andra. Berättartronen är en fysisk, dekorerad stol och barnet som berättar får en krona på sig. Agnes och läraren Vera sitter framför de andra barnen. Vera intervjuar Agnes som får berätta om huvudpersoner, handling och om vad hon tyckte om boken. De andra barnen lyssnar intresserat. Mitt i intervjun knackar det på dörren och Agnes pappa och lillebror kommer för att hämta.

”Jag väntar” mimar han till Vera och slår sig sedan ner bland barnen med lillebror i knäet. Agnes fortsätter sin presentation. När det är dags för frågestund får publiken ställa frågor till barnet på Berättartronen. Då ställer även pappan frågor och ger en kommentar om hur han tycker boken verkar vara. Frågestunden tar slut och Vera rundar av. Pappan går fram till Agnes och Vera och säger ”wow, vad bra du var”.

(Observation, Bofinken)

Exemplet visar hur Agnes pappa, oplanerat, blir en del av den lärarledda aktiviteten. *Affordansen*, eller meningspotentialen, i den lärarledda aktiviteten påverkas i exemplet inte bara av barnen och läraren, utan även av Agnes pappa. Exemplet synliggör hur fritidshemmets verksamhet i allmänhet och de lärarledda aktiviteterna i synnerhet är och behöver vara flexibla och föränderliga avseende relationen mellan styrning, barnens frivillighet och andra situerade interaktioner som kan uppstå. Men det visar också att sådana situerade interaktioner kan bidra till aktiviteternas *affordans*.

Sammanfattningsvis synliggör exemplen ovan att situerade interaktioner mellan barn, lärare och även vårdnadshavare, kan fungera som en bro mellan frivillighet och styrning i lärarledda aktiviteter. Analyserna visar hur barnens situerade interaktioner under lärarledda aktiviteter bidrar till och formar innehållet och *affordansen* i aktiviteterna. *Affordansen* i en aktivitet påverkas av hur barn och lärare uppfattar att det är möjligt att agera inom aktiviteten. Exemplen ovan visar att det är möjligt att interagera informellt och relationellt även i aktiviteter som har ett förbestämt innehåll. Det påverkar *affordansen* och utökar barnens möjligheter till meningsskapande. Det indikerar vidare att frivillighet och styrning i fritidshemmet inte står i motsats till varandra, utan kan pågå samtidigt i och genom aktivitetens organisering och de interaktioner som pågår i sådana aktiviteter.

Realisering av möjligheter till barns meningsskapande i ett diskursivt sammanhang

Ovan beskrivs hur situerade interaktioner luckrar upp gränsen mellan frivillighet och styrning i lärarledda aktiviteter. I det följande presenteras analysresultaten kring hur lärarens bemötande i sådana situerade interaktioner möjliggör realisering av meningsskapande. Analyserna synliggör hur läraren navigerar mellan sin egen styrning av en aktivitet och barnens egna initiativ och interaktioner. Analyserna visar också vilka konsekvenser lärarens bemötande får för den pågående aktiviteten.

De identifierade situationerna kan vid en första anblick förstås som barns motstånd mot att delta i aktiviteterna. Analysen visar dock hur dessa situationer också kan tolkas som meningsskapande av barnen där de försöker länka samman sina egna önskemål och erfarenheter med de som erbjuds i aktiviteten och/eller försöka förändra villkoren för dem.

Exempel 7

Aktivitet i gymnasalen. Linjerna är en jaga-lek med två tagare. Läraren Niklas förklarar aktiviteten för 10 till 12 barn som sitter uppradade på bänkar längs med väggen. Barnen frågar om man åker ut om man kommer sist. Niklas bollar över frågan: åker man ut om man börjar springa men sedan ångrar sig? Flera barn räcker upp handen och det utbryter en diskussion om vilka regler som ska gälla. Till slut är man överens och leken kan börja.

(Observation, Tranan)

Reglerna för aktiviteten förhandlas tillsammans. Det visar att det finns olika regler som det går att förhålla sig olika till. Det tydliggörs vikten av att använda samma regler och att vara överens om vilka regler som ska gälla den här gången. Istället för att delge vilka regler läraren tänkt skulle gälla under leken, öppnar Niklas upp för en förhandling mellan barnen om vilka regler som ska gälla. Det visar på ett sätt att balansera mellan frivilligheten (i det här fallet tolkas inflytande in i frivilligheten) och lärarens styrning.

Exempel 8

Två tagare till kull ska utses. De som är frivilliga uppmanas att räcka upp handen. Lisa räcker upp handen, Naima tittar om Lisa räcker upp och gör sen det själv också.

Lisa: Nej, förresten, jag vill inte (tar ner sin hand)

Naima tar snabbt ner sin hand igen: Inte jag heller.

Niklas: Jaha, jag tänkte att ni kunde vara [tagare] tillsammans annars?

Lisa och Naima tittar snabbt på varandra: Jaa!

(Observation, Tranan)

Exemplet visar att det tycks vara viktigare för barnen att ha en gemensam uppgift tillsammans med kompiserna, än vad det är att ha tagarrollen i leken. När tagare ska utses i olika lekar görs det vanligtvis genom att frivilliga räcker upp handen och läraren avgör vilka som ska få uppdraget. Det finns således inte inbyggt i rutinen att barnen själva får välja vem de vill vara tagare tillsammans med. I exemplet sker en tyst förhandling mellan Naima och Lisa, där de med ögonkontakt stämmer av med

varandra att de vill vara tagare tillsammans. Lisa ångrar sig snart, vilket tolkas som att hon inte vill vara tagare utan Naima. Naima tolkar snabbt situationen och tar därefter ned sin hand också. De vill inte vara tagare utan varandra. Niklas som uppmärksammat den tysta förhandlingen, erbjuder då barnen att vara tagare tillsammans, vilket bekräftas av att båda barnen utbrister: Jaa! Niklas visar i sitt agerande dels att han uppmärksammar barnens egentliga önskemål, dels att reglerna för att utse tagare kan anpassas efter barnens egna önskemål.

Exempel 7 och 8 ovan visar hur barns meningsskapande också påverkar organisationen. Barns initiativ/interaktioner leder till att den vuxne ändrar upplägget, eller ger aktiviteten en annan riktning. På så sätt visas ett ömsesidigt förhållande mellan barns meningsskapande och den institutionella praktiken, de påverkas av varandra.

Det finns dock även exempel på när barns initiativ/agerande inte leder till förändring av aktiviteten, och där barn istället ställs inför valet att stå utanför den erbjudna aktiviteten eller att anpassa sig till den:

Exempel 9

Läraren Simone säger att nu ska de leka Hela havet stormar. Alla ska efter varandra gå runt ringen av stolar som placerats med sitsarna utåt rummet och ha händerna på ryggen och snabbt hitta en ledig plats att sätta sig på när Alma stänger av musiken. Tre barn står ute i tamburen. Simone säger till mig att ”vi har 22 barn här som är med och tre protestanter”, och nickar menande ut mot tamburen. Där står tre barn och pratar med varandra. Musiken startar och barnen börjar gå efter varandra runt ringen av stolar. Ett av barnen som Simone benämnde som ”protestanterna” kommer tillbaka in i rummet och frågar Simone ”om man kan vara med då?”. Simone svarar ”självklart!”. Barnet går in i ringen till de andra.

(Observation, Måsen)

I exemplet uppmärksammar Simone att det är tre barn som inte deltar i den erbjudna aktiviteten. Hon låter dem vara kvar i tamburen och inleder leken med de andra barnen. Efter en stund kommer ett av barnen i tamburen in och vill vara med. ”Protestanterna” ges därmed utrymme att röra sig mellan egenvalda och förmodat meningsfulla aktiviteter (i det här fallet att stå och prata med kompisar) och att delta i lärarledda och gemensamma aktiviteter. Barnets val att till slut ansluta till leken blir ett medvetet val och deltagandet kan inte förstås som påtvingat. Trots att läraren i exemplet uttrycker vad som tolkas som ett missnöje med att de tre barnen inte är med (genom att kalla dem för ”protestanter”), låter hon dem vara och är sedan inkluderande och välkomnande mot barnet. Situationen visar därmed att lärarledda aktiviteter också kan ge utrymme för barn till frivilligt deltagande.

Exemplen som beskrivits av hur barns egna initiativ bemöts visar på hur aktivitetens *affordans* blir till i samspelet mellan aktiviteten i sig, barnets engagemang och initiativ och lärarens bemötande i relation till både aktivitet och barn. Läraren har, som synliggörs i exemplen, stor makt och möjlighet att bidra till att barns engagemang och erfarenheter ”synkas” med den lärarledda aktiviteten och på så sätt göra den meningsfull; men också att detta kan göras på flera olika sätt.

DISKUSSION

Syftet med den här studien är att bidra med ny kunskap om barns möjligheter till meningsskapande i den spänning mellan frivillighet och styrning som präglar fritidshemmets organisering av aktiviteter.

Fritidshemmet som diskursivt sammanhang har i studien undersökts utifrån en spänning mellan frivillighet och styrning som tidigare beskrivit fritidshemmets särskilda villkor. Det diskursiva sammanhanget har legat som ett raster i analysen för att förstå barns meningsskapande i aktiviteter som på samma gång är styrda och lärarledda och inrymmer olika grader av barns frivillighet och inflytande. Genom begreppet *affordans*, meningspotential (Gibson, 2014), har det varit möjligt att förstå mer om vilka möjligheter till barns meningsskapande i det specifika diskursiva sammanhanget som framträder. *Affordansen* innebär vilka erbjudanden om handling och meningsskapande som möjliggörs i och genom lärarledda aktiviteter, men också om barnens och lärarnas förmågor och vilja att interagera i och med miljön och aktiviteten. Analysresultaten har visat att realisering av meningsskapande i lärarledda aktiviteter blir möjligt i ett ständigt samspel mellan: lärares intentioner, situerade interaktioner och lärares bemötande av barnen. Detta huvudresultat kommer att diskuteras som tre olika aspekter av meningsskapande, som samspelar med varandra: *intentionella*, *situerade* och *relationella* aspekter.

Intentionell, situerad och relationell aspekt av en lärarledd aktivitet, skapar i ett samspel *affordans*, möjligheter till meningsskapande. Meningspotentialen i en sådan aktivitet avgörs av det diskursiva sammanhanget, relationerna mellan individerna och individernas förmåga och vilja att delta i aktiviteten (Aziz & Said, 2020). Det innebär en balansakt mellan det som är på förhand bestämt, oplanerade händelser och interaktioner som uppstår samt hur läraren väljer att bemöta barnen i sådana oplanerade interaktioner. Ett för stort fokus på att genomföra lärarens planering skulle minska *affordansen* i aktiviteten, medan ett för stort fokus på att läraren hörsammar det oplanerade som uppstår skulle kunna bidra till en splittrad låt-gå-undervisning.

Analysresultaten som visar att meningspotentialen i lärarledda aktiviteter uppstår i samspelet mellan det intentionella, situerade och relationella, bidrar till att vidga perspektivet av hur frivillighet och medbestämmande realiserar. Tidigare har medbestämmande studerats främst utifrån mer eller mindre formella val av aktiviteter (Holmberg, 2018; Lago & Elvstrand, 2020). Det riskerar en begränsning i förståelsen av barns möjligheter inom frivilligheten till att ha inflytande till innehållet och formen av aktivitet, eller en förståelse av att barns fritid blir meningsfull först när de deltar i aktiviteter som de själva har önskat (Lager & Gustafsson Nyckel, 2020). Föreliggande studie ger exempel på hur mening kan skapas genom val och interaktioner *inom* aktiviteter, oavsett form och innehåll. I de lärarledda aktiviteterna pågår ett ständigt samspel mellan det intentionella, situerade och relationella. Vi öppnar därmed upp för en vidgad förståelse genom att inte bara se till val av aktiviteter, utan också val *inom* aktiviteter. Det är inom aktiviteter som fritidshemmets erbjudanden om meningsskapande kan realiserar. Formella val av aktiviteter är en väg att komma dit. Därför, menar vi, behöver uppmärksamhet riktas mot lärarens bemötande av det som uppstår i lärarledda aktiviteter, än vilka aktiviteter läraren erbjuder barnen.

Det diskursiva sammanhanget, spänningen mellan styrning och frivillighet, möjliggör *affordans* som kan sägas vara specifik för fritidspedagogisk verksamhet. De situerade interaktionerna som uppstår i lärarledda aktiviteter, bör därför inte ses som något som avviker från det huvudsakliga syftet, utan

måste få vara en del av en fritidspedagogisk aktivitet. Denna tanke liknar den som Saar et al (2012) presenterar som en potentiell didaktik särskild för fritidshemmet, där det framhålls att det ständigt pågående blivandet av och i aktiviteter är kärnan i fritidshemmets potentiella didaktik. Det pågående blivandet består i barns interaktioner och samspel. Analysen i föreliggande studie visar på samma resultat, men med ett särskilt fokus på lärarledda aktiviteter. Där spelar lärarens agerande och interaktioner också en roll för att möjliggöra barns meningsskapande, vilket inte finner sin motsvarighet i Saar et al (2012) studie. Läraren beskrivs snarare som ett hinder för barns och lekens tillblivelse, genom att bryta och störa leken med intentioner om lärande och utveckling. Föreliggande studie problematiserar denna beskrivning av läraren och det lärarledda som symbol för styrning på ena sidan och barns lek och tillblivelse på andra sidan. Genom att förstå barns meningsskapande och aktivitetens *affordans* i ljuset av det diskursiva sammanhanget med frivillighet och styrning, vidgas bilden av vad fritidshemmets särskilda pedagogik skulle kunna vara: ett samspel mellan lärarens intentioner, barns situerade interaktioner och lärarens bemötande av sådana interaktioner. Studien bidrar framför allt till mer nyanserade perspektiv på aspekter av det som i tidigare forskning har benämnts i termer av en spänning mellan styrning och frivillighet. Resultaten pekar på att det snarare handlar om en balansakt mellan det lärarledda, och det av barnen valda och initierade, i fritidshemmets undervisning. Resultaten visar att verksamheten erbjuder barn möjligheter att i olika grad påverka och göra val i en given situation.

Studien hade kunnat genomföras i fritidshem med mer explicita och på förhand kända skillnader i lärarnas syn på sitt uppdrag, vilket kan inverka på hur de tolkar och förstår relationen mellan att undervisa i den lärarledda verksamheten och i den verksamhet där barnens egna val och initiativ står i förgrunden. Det hade kunnat bidra till en bredare empirisk bas. Därtill hade en längre initial observationsprocess kunnat möjliggöra en djupare förståelse för de olika fritidshemmets villkor och erbjudanden, och på så vis gett incitament för fördjupade frågor till barnen under de efterföljande intervjuerna. Ett sådant tillvägagångssätt hade sannolikt även gett möjlighet till en annan kontakt med barnen, vilket i sin tur hade kunnat öka deras trygghet att uttrycka sig under intervjuerna och utförligheten i deras berättade erfarenheter och perspektiv.

REFERENSER

- Ackesjö, Helena. & Haglund, Björn. (2021). Fritidspedagogisk undervisning: En fråga om intentionalitet, situations-styrning och inbäddning. *Fritidshemmets Pedagogiska Uppdrag Utbildning Och Lärande/Education and Learning*, 15(1), 69–87.
- Aziz, Nor Fadzila.; & Said, Ismail. (2015). Outdoor Environments as Children's Play Spaces: Playground Affordances. I Bethan Evans, John Horton, Tracey Skelton (eds.). *Play, Recreation, Health and Well Being, Geographies of Children and Young People*, 9. 87-108.
https://doi.org/10.1007/978-981-4585-96-5_7-1
- Bergnehr, Disa. (2019). Barnperspektiv, barns perspektiv och barns aktörskap - en begreppsdiskussion. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 49-61
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1373>
- Elvstrand, Helene. & Lago, Lina. (2020). Do they have a choice?: pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands, *Education Inquiry*, 11(1), 54-68,
<https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1656505>
- Elvstrand, Helene., Lago, Lina., Björk, Anna., Claesson, Sebastian., Karlsson, Marcus., Storm, Annika., Lundh, Linda., Almroth, Andreas., Claesson, Tobias., Eklund, Erika. & Häljeskog, Zacharias. (2022). Hur får vi kvar dem på fritids?: Att utveckla fritidshemmets verksamhet med fokus på de äldsta eleverna. *Venue*, 5(21).
<https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.4128>
- Fangen, Katrine. (2005). *Deltagande observation*. Liber.
- Fredholm, Kent. (2021). *Genvägar, omvägar och irrvägar. Gymnasielevs användning av maskinöversättning under uppsatsskrivande på spanska*. Karlstad University Studies 2021:8, Karlstads universitet, Studia Romanica Upsaliensia 89, Uppsala universitet.
- Gibson, James Jerome. (1979/2014). The theory of affordances. I Jen Jack Giesecking & William. Mangold. (Eds.). *The people, place and space reader* (pp. 56-60). Routledge.
- Hedré, S. (2022). *Fritidshemmets (mellan)mål och mening. Positioneringar i kollegialt samtalande mellan fritidshemspersonal*. Doktorsavhandling, Högskolan Väst.
- Hjalmarsson, Maria. (2013). Governance and voluntariness for Children in Swedish Leisure-Time Centres: Leisure-Time Teachers Interpreting Their Tasks and Everyday Practice *IJREE*, 1(1) 86–95.
- Hjalmarsson, Maria. & Odenbring, Ylva. (2020). Compensating for unequal childhoods: Practitioners' reflections on social injustice in leisure-time centres. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2253-2263.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1570176>
- Hjalmarsson, Maria., Ljung Egeland, Birgitta. & Carlman, Peter. (2023). Professional Dilemmatic Spaces in Swedish School-Age Educare. *International Journal for Research on Extended Education*.
- Holmberg, Linnéa. (2018). *Konsten att producera lärande demokrater*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- Holmberg, Linnéa. & Kane, Eva. (2020). Den tacksamma leken: Lek som retorisk resurs i svensk fritidshemsforskning. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 25(2–3), 92–113
<https://doi.org/10.15626/pfs25.0203.05>
- Lager, Karin (2020). Possibilities and Impossibilities for Everyday Life: Institutional Spaces in School-Age Educare. *International Journal of Research on Extended Education*, 8(1), 22-35.
<https://doi.org/10.3224/ijree.v8i1.03>
- Lager, Karin & Gustafsson-Nyckel, Jan. (2022). Meaningful leisure time in school-age educare: the value of friends and collective strategies. *Education in the North*, 29(1), 84-100.
<https://doi.org/10.26203/spn0-8f76>

- Lago, Lina & Elvstrand, Helene. (2021). Ett eget utrymme: barns perspektiv på kontroll i relation till fritidshemmets gränser, *Barn*, 2(3), 15–28.
<https://doi.org/10.5324/barn.v39i2-3.3785>
- Lago, Lina. & Elvstrand, Helene. (2022). Elevers perspektiv på att sluta i fritidshem. I H. Elvstrand. & L. Lago. (Red). *Barn i fritidshem* (s. 91–105). Stockholm: Liber.
- Ljusberg, Anna-Lena (2023). The concept of pupils' interests in the context of school-age educare in Sweden, *Early Child Development and Care*, 193(2), 223-234,
<https://doi.org/10.1080/03004430.2022.2075356>
- Løndal, Knut. (2010). *Revelations in bodily play. A study among children in an after-school programme*. Norweigan School of Sport Science.
- Norqvist, Maria (2022). *Fritidshemmets läroplan under förhandling. Formulering, tolkning och realisering av del fyra i Lgr11*. Doktorsavhandling. Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap. Umeå universitet.
- Ohlsson, Robert. (2021). Meningsbegreppet i pedagogiken: En reflektion över meningsdomäner och meningsskapandets modaliteter. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 26(2-3), 85-110.
<https://doi.org/10.15626/pfs26.0203.07>
- Saar, Tomas. (2014). Towards a new Pedagogy in the after-school setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 254-270.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.883722>
- Saar, Tomas., Löfdahl, Annica. & Hjalmarsson, Maria. (2012). Kunskapsmöjligheter i svenska fritidshem. *Nordisk Barnehageforskning*, 5(3), 1–13.
- Skolverket. (2022.) *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (202b). *Elever och personal i fritidshem. Läsåret 2021/22*. Diarienummer: 2022:378. Stockholm: Skolverket.
- Skundberg, Øystein. (2022). Lokens instrumentelle verdi: fire eksempler fra praktisk-pedagogisk litteratur. In *Pedagogikkens idé og oppdrag* (p. 1 online (nettilkoblet) ressurs (s. 27–41). Fagbokforlaget.
- van Langenhove, Luk, & Harré, Rom (1999). *Positioning theory*. Blackwell.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Zeihner, Helga. (2009). Institutionalization as a Secular Trend. In Jens Qvortrup., William A Corsaro & Michael-Sebastian Honig (Eds.). *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 127-139). Palgrave Macmillan: United Kingdom.

Risk eller frisk? Tvärprofessionell samverkan för att förebygga att barn i förskola och skola hamnar i svårigheter

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.17878>

Maria Olsson

ABSTRACT

This article contributes knowledge regarding professionals' expectations and conceptions of what initiatives in pedagogical practice, multiprofessional cooperation for supporting children "at risk", can generate or has generated. The data derive from semi-structured interviews with professionals involved in a project in a Swedish municipality that aimed by means of improved multi-professional collaboration to prevent children from getting into difficulties. In this article, Billig's concept of ideological dilemmas was used as theoretical framework, and the data analysis was inspired by qualitative content analysis. The presented ideological dilemmas – *rhetoric versus practice* and *the individual versus the collective* – relate to contrasting overarching logics associated with education and social services: promoting all children's health and development versus treating individuals' potential deficiencies. This article suggests that discussions about the intentions of multiprofessional collaboration need to be held when opposing positions can be articulated. Such discussions, based on professionals' experiences and knowledge, may lead to the development of multiprofessional collaboration.

Keywords: multiprofessional collaboration, preventive initiatives, children "at risk" pedagogical practice, ideological dilemmas

MARIA OLSSON

PhD, School of Teacher Education
Dalarna University
<http://orcid.org/0000-0002-1570-1817>
E-post: moo@du.se

INLEDNING

Artikeln belyser tvärprofessionell samverkan som ett sätt att förebygga att barn hamnar i svårigheter. Att professionella i olika verksamhetsfält, såsom utbildning, socialtjänst och hälso- och sjukvård, samverkar är inget nytt (t.ex. Blomqvist, 2012; Englund, 2017; Guvå & Hylander, 2011; Knotek, 2003; Widmark, 2015). Dock är tvärprofessionell samverkan med *förebyggande* ambitioner ännu sparsamt beforskad (Hjörne & Säljö, 2021).

Tilltron till tvärprofessionell samverkan i generell mening är hög, vilket kan illustreras genom lagstiftning, statliga utredningar och regeringsuppdrag (t.ex. Skollag [SFS 2010:800]; SOU 2021:34; Utbildningsdepartementet, 2017). Exempelvis framställer regeringsuppdraget (Utbildningsdepartementet, 2017) sådan samverkan som nödvändig för att tillgodose barns behov av tidiga och samordnade insatser. Även om tvärprofessionell samverkan, som Englund hävdar (2017), i det närmaste framstår som en universallösning på problem, så karakteriseras välfärdsverksamheter, exempelvis utbildning, socialtjänst och hälso- och sjukvård, av specialisering och fragmentisering. Trots intentioner om samverkan kan insatser för barn genomföras parallellt i olika verksamheter och utan kontakt mellan dessas professionella aktörer (Anderberg & Forkby, 2021; Blomqvist, 2012; Englund, 2017; Widmark, 2015). Fastän idén om tvärprofessionell samverkan ges positiva förtecken är dess realisering således inte given. Inte heller framstår tvärprofessionell samverkan som okomplicerad. Av Myndigheten för skolutveckling, Rikspolisstyrelsen och Socialstyrelsen (2007, s.7) beskrivs samverkan som ”en komplex process som kräver prioritering, kunskap och planering”. Vidare skildrar Thornberg (2012) otydliga ansvar och mandat för professionella aktörer som involveras i samverkansprocesser. Hansson (2018), å sin sida, ifrågasätter vad samverkan resulterar i när processerna snarare tycks handla om att fastställa de involverades ansvar än att ge stöd till barn.

Sedan länge har WHO (1997) framhållit skolan som en särskild lämpad arena för tvärprofessionell samverkan för förebyggande insatser. Dessa är då tänkta att konkretiseras i mötet mellan lärare och barn. Dock råder det oklarheter, enligt Bergnéhr (2015), avseende hur sådana insatser ska konkretiseras och vem eller vilka som ska axla ansvaret. Forskning med fokus på förskolan och skolan som arenor för tvärprofessionell samverkan med förebyggande ambitioner är således angelägen. Med detta fokus tar den här artikeln sin utgångspunkt i en tvärvetenskaplig forskningsstudie rörande ett pilotprojekt i en svensk kommun. (I det följande relaterar [forsknings]studie till forskarnas undersökning och [pilot]projekt till det arbete som kommunens professionella aktörer genomförde.) Pilotprojektets intention var att förebygga att barn hamnar i svårigheter genom förbättrad samverkan mellan utbildning, socialtjänst och hälso- och sjukvård (se Olsson et al., 2023). Detta projekt genomfördes (2018–2020) i en medelstor tätort och inbegrep professionella inom ovan nämnda verksamhetsfält, till exempel lärare (däribland speciallärare/specialpedagoger), rektorer, verksamhetschefer för utbildning, socialtjänst och elevhälsa, familjebehandlare, sjuksköterskor och psykolog. Projektet var tänkt att gagna de barn som ännu inte var i svårigheter¹ men som skulle kunna hamna i sådana. I denna artikel benämns dessa barn för barn ”i risk”. Kommunens socialtjänst hade initierat projektet och dess genomförande tog sin grund i ett kommunalt politiskt beslut. Fyra förskolor och en grundskola inkluderades i projektet, och efter dess avslut var intentionen att samtliga av kommunens för- och grundskolor skulle involveras i sådan samverkan.

En tvärprofessionell forskargrupp, i vilken artikelförfattaren ingick, undersökte pilotprojektet över tid med särskilt fokus på aspekter som behövde beaktas för ett vidare genomförande i kommunen (x kommun, opublicerat dokument²). I sin helhet syftade forskningsstudien till att öka kunskapen om tvärprofessionell samverkan avseende professionellas roller, däribland en koordinerande roll (se Olsson et al., 2023), identifiering av barn ”i risk” (se Randell et al., 2023) och påverkan i det praktiska arbetet, såsom i för- och grundskola. Föreliggande artikel syftar till att bidra med kunskap om professionellas, lärares, rektorers och verksamhetschefer, förväntningar på och uppfattningar om vilka insatser tvärprofessionell samverkan för barn ”i risk” kan generera och har genererat i den pedagogiska praktiken³. Den ovan nämnda bristen på forskning om tvärprofessionell samverkan med förebyggande ambitioner är särskilt påtaglig avseende professionellas perspektiv (Cross & Cheyne, 2018). Därigenom utgör denna artikel med fokus på pedagogisk praktik ett viktigt kunskapsbidrag för det aktuella forskningsfältet.

TIDIGARE STUDIER

Tidigare studier visar att tvärprofessionell samverkan är gynnsam för barns utveckling och lärande jämfört med enskilda professionellas, till exempel lärares insatser. Exempelvis har sådan samverkan reducerat barns utmanande agerande (t.ex. Brown & Bolen, 2008) och skolfrånvaro samt främjat barns skolresultat (t.ex. Gall et al., 2000) och stöd till barn och vårdnadshavare (t.ex. Börjesson, 2017). Dessa exemplifierade studier rör emellertid samverkan när problem har identifierats. Forskning rörande tvärprofessionell samverkan för förebyggande insatser är som tidigare nämnts ännu sparsam.

Med grund i Andersheds och Andersheds (2015) forskningsöversikt rörande risk- och skyddsfaktorer för barn i förskoleåldern framstår förebyggande insatser som komplicerade. Riskfaktorer leder per automatik inte till framtida problem. Därtill visar studier (t.ex. Randell et al., 2023; Englund, 2017) svårigheter för professionella aktörer att identifiera barn ”i risk”. Identifiering kräver, enligt Andershed och Andershed (2015), såväl kunskap som god kommunikativ förmåga för att undvika negativa kategoriseringar av barn samt negativa relationer med vårdnadshavare. Vidare visar Guvå och Hylander (2011) ett glapp mellan talet om och genomförandet av förebyggande insatser. Professionella förespråkade sådana insatser medan åtgärdande insatser, riktade mot barn som redan identifierats som i behov av särskilt stöd, iscensattes i praktiken. En studie (Coles et al., 2016) om tvärprofessionell samverkan inom ramen för den skotska satsningen *Getting it right for every child* (GIRFEC), är av särskilt intresse i sammanhanget genom satsningens internationella spridning, däribland till Sverige (Anderberg & Forkby, 2021). Tvärprofessionell samverkan inom ramen för GIRFEC syftar, förutom till att förebygga att barn hamnar i svårigheter, även till att främja alla barns välmående och att stödja barn i svårigheter (Coles et al., 2016). Även om samverkan anges ha minskat allvarliga problem såsom skolavstängning, tydliggör Coles et al. (2016) i likhet med ovan nämnda studier, svårigheter för professionella att identifiera barn ”i risk”. Vidare visar studien professionellas svårigheter att urskilja vad barns välmående inbegriper. Professionellas fokus tycks, enligt forskarna, snarare riktas mot barns ansvar för deras eget välmående än satsningens uttalade jämlikhetssträvanden för barns hälsa, inbegripet omgivningens stöd och ansvar. I studien skildras dock inte några konkreta insatser i pedagogisk praktik, vilka också tycks vara sparsamt förekommande i andra studier där svenska satsningar, så som föreliggande pilotprojekt, har tagit sin grund i eller inspirerats av GIRFEC (Anderberg & Forkby, 2021; Anderberg et al., 2023; Olsson et al., 2023; Randell et al., 2023).

Gällande samverkansprocesser generellt, tydliggör Robinson (2002) vikten av att all berörd personal involveras där professionella uttalar sig utifrån olika roller och kompetenser. Även om tvärprofessionell samverkan kan öka lärares självtillit och kunskap om ändamålsenliga insatser för barn (Octarra, 2017), är lärares engagemang i sådana samverkansprocesser inte given (Slonski-Fowler & Truscott, 2004). Tvärprofessionell samverkan tar tid att initiera och etablera (Robinson, 2002) samt kan vara förenad med såväl möjligheter som svårigheter. För lärares engagemang identifierar Slonski-Fowler och Truscott (2004) exempelvis följande aspekter som väsentliga: lärares uppfattningar om hur deras uttalanden eller handlingar bemöts av andra professionella, föreslagna insatsers relevans och gemensamt ansvarstagande bland involverade. Om däremot lärare uppfattar att de undervärderas eller ignoreras, att föreslagna insatser redan har prövats eller är vaga och att andra involverade inte engagerar sig i uppföljning av insatser, skapas ovilja bland lärare att engagera sig (se även Gregory, 2010). Andra studier (Enell & Denvall, 2018; Germundsson, 2011; Spratt et al., 2006; Thornberg, 2012) visar att otydlighet avseende professionellas uppdrag och skilda förväntningar på vad som skulle åstadkommas skapade misstroende och konflikter mellan olika professioner, däribland lärare. Även Robinson (2002) synliggör relationer präglade av misstro där lärare uttryckte misstänksamhet mot professioner ”utifrån”, såsom socialarbetare och psykologer. Förutom att de inte var bekväma med att hantera frågor rörande det pedagogiska arbetet, antog lärare att dessa professionella inte heller förstod sådana frågor. Studien visar även att lärare betraktade tvärprofessionell samverkan som ett specialpedagogiskt projekt, i vilket de inte ansåg sig ha tillräcklig kompetens för att medverka.

Genom att resultatet av tvärprofessionell samverkan framför allt är tänkt att realiseras i lärares möten med barn (Bergnéhr, 2015) tillskrivs lärare ett större ansvar för genomförandet av insatser jämfört med andra professioner (t.ex. Sjöman, 2018). Eftersom lärare ansvarar för undervisning blir de mest professionellt associerade med barnen (Knotek, 2003). Övriga professionella involveras i en mer perifer process, och därigenom kan tvärprofessionell samverkan skapa utsatthet för lärare där deras anseende står på spel. I Knoteks studie (2003) framkommer att lärare i samtal med andra professionella i högre grad fokuserade på barns uppfattade tillkortakommanden än på undervisningen. Ett sådant fokus beskrivs även av Hjärne och Säljö (2014), som synliggör att lärares uttalanden om barns tillkortakommanden stöddes av övriga involverade professioner. Flera studier (t.ex. Robinson, 2002; Klingner & Harry, 2006; Thornberg, 2012) visar att när brister tillskrevs enskilda barn ledde detta snarare till insatser som skulle behandla barnet än till utveckling av den pedagogiska praktiken. För sådana insatser förmedlade andra professioner råd till lärare i stället för att problemlösning sågs som en gemensam angelägenhet. Att framställa det individuella barnet som bärare av problem har en lång tradition inom såväl internationella som nordiska utbildningssammanhang (t.ex. Buli-Holmberg et al., 2022).

Den mångfacetterade bild av tvärprofessionell samverkan som framträder genom ovan exemplifierade studier rör framför allt sådan samverkan i generell mening. Avseende samverkan med förebyggande intentioner, och som även berörts ovan, är konkreta insatser i pedagogisk praktik sparsamt illustrerade. Det är just ett sådant fokus som föreliggande artikel bidrar med.

TEORETISKA ÖVERVÄGANDEN

Som teoretisk fond och analysverktyg har Billigs (1991) teoretiska och metodologiska begrepp ideologiska dilemman använts. Ideologier är, enligt Billig, uppbyggda av motstridiga

åsiktspositioneringar eller ställningstagande, vilka skapar återkommande dilemman inom exempelvis utbildningssammanhang. Ett ideologiskt dilemma kan här illustreras genom uttrycket ”en skola för alla”. Vid en första anblick kan uttrycket framstå som koherent och som något självklart, men likväl inbegriper det skilda åsiktspositioneringar, dels att erbjuda alla barn en likvärdig utbildning, dels att tillvarata barns olikheter (Nilholm, 2005).

Även om olika sidor av ett ideologiskt dilemma kan vara närvarande i uttryck eller uttalanden behöver dilemman inte vara synliga för människor själva. Tvärtom kan formuleringar i likhet med ”en skola för alla”, framstå som uttryck för sunt förnuft (Billig, 1991). Vad som betraktas som sådant är emellertid inte givet över tid utan kan variera beroende på vad som ges företräde för att vara ”det rätta” där och då. Att hantera uppfattade problem inom förskola och skola genom tvärprofessionell samverkan kan förstås som en sådan given, ”rätt” idé.

Dilemman indikerar att något uppfattas som svårt och begränsande, men Billig et al. (1988) framhåller att ideologiska dilemma är produktiva. Billig et al. beskriver motstridiga ställningstaganden, vilka både en och samma individ respektive olika individer kan ge uttryck för, som förhandlingar och språkliga resurser för att formulera idéer och erfarenheter. Därmed framstår skilda ställningstaganden som värdefulla, vilket kan exemplifieras genom frågan om huruvida barn bör kategoriseras som stödbehövande. Å ena sidan kan en sådan kategorisering uppmärksamma barns stödbehov så att dessa kan tillgodoses. Å andra sidan kan kategoriseringen tillskriva barn individuella brister, påverka barns självuppfattning negativt samt osynliggöra den omgivande kontextens betydelse (jfr Nilholm, 2005). Om båda ställningstagandena synliggörs kan frågan om kategorisering av barn fördjupas, vilket kan ha betydelse för hur professionella aktörer agerar. En ensidig argumentation däremot, riskerar att resultera i endera försummelse av barns behov av stöd eller negligering av sammanhangets inverkan på det aktuella stödbehovet.

Ideologiska dilemman återkommer över tid och i egentlig mening är de inte möjliga att lösa (Billig et al., 1988), men likväl behöver motstridiga krav inom exempelvis ett utbildningssystem hanteras av dess professionella aktörer. I den här artikeln har jag relaterat ideologiska dilemman till professionellas förväntningar på och uppfattningar om vilka insatser tvärprofessionell samverkan kan generera och har generat i pedagogisk praktik inom ramen för det aktuella pilotprojektet. Under analysprocessen, vilken beskrivs i det följande avsnittet, kom sådana dilemman att användas för att synliggöra olika ställningstaganden och logiker i informanternas resonemang (jfr Börjesson & Palmblad, 2013; Olsson et al., 2023).

METOD

Föreliggande artikel presenterar ett delresultat av en studie, där, som tidigare nämnts, ett pilotprojekt (2018–2020) undersöktes. Som tidigare berörts syftade projektet till att förbättra samverkan mellan utbildning, socialtjänst och hälso- och sjukvård. Till en början inbegrep projektet tre förskolor samt en grundskola i den aktuella tätorten, och efter ett år tillkom ytterligare en förskola. För att styra, samordna och utveckla projektet bildades grupper bestående av aktörer med olika professioner (t.ex. specialpedagoger/speciallärare, rektorer, familjebehandlare, sjuksköterskor och psykolog) inom de aktuella verksamhetsfälten.

Inom ramen för studien, som involverade samtliga deltagande förskolor samt grundskolan, har kvalitativa och kvantitativa data genom intervjuer, observationer och enkäter samlats in under två

år (2018–2020). Denna artikel bygger på ett urval av empiri genererad genom semistrukturerade intervjuer. Dessa gjorde det möjligt att utveckla en fördjupad förståelse av informanternas olika förväntningar på och uppfattningar om tvärprofessionell samverkan, i enlighet med artikelns syfte (jfr Kvale & Brinkmann, 2014).

Intervjuerna genomfördes i slutet av pilotprojektets första och andra år av mig och tre andra forskare. Informanterna hade olika professioner inom olika verksamhetsfält och organisatoriska nivåer i kommunen respektive regionen (bl.a. för- och grundskollärare, specialpedagoger/speciallärare, verksamhetsutvecklare för förskola, psykologer, sjuksköterskor samt verksamhetschefer för utbildning, socialtjänst och elevhälsa). Det första intervjutillfället (35 intervjuer) involverade samtliga deltagare i de ovan nämnda projektgrupperna. Det andra intervjutillfället (23 intervjuer) inkluderade ett urval av tidigare informanter, nytilträdna med liknande uppdrag samt för- och grundskollärare som var verksamma inom projektets skolformer men som inte deltagit i någon av grupperna. Urvalet vid det andra intervjutillfället inbegrep informanter med kännedom om ett så kallat verktyg som hade initierats inom projektet för att lärare skulle kunna identifiera barn ”i risk”. Därtill utgjordes urvalet av informanter som antogs vara involverade i eller ha kännedom om insatser i den pedagogiska praktiken.

Urvalet kan beskrivas som både strategiskt och snöbollsurval (Bryman, 2016), bestående av informanter med förmodad god kännedom om projektet samt förskollärare och grundskollärare till vilka rektorer förmedlat kontaktuppgifter. Med relevans för artikelns syfte, har ett urval av empiri gjorts där intervjuer med utsagor rörande lärare, för- eller grundskola har inkluderats. Från den första intervjuomgången kom urvalet att bestå av 11 intervjuer, vilka involverade två speciallärare/specialpedagoger, en verksamhetsutvecklare för förskolan, fem rektorer och tre verksamhetschefer. Från den andra omgången bestod urvalet av 17 intervjuer, vilka involverade ytterligare en rektor och fem förskollärare/grundskollärare.

Intervjuerna varade mellan 30 och 90 minuter och genomfördes med stöd i en intervjuguide. Med relevans för den här artikeln, efterfrågades bland annat informanternas förväntningar på och uppfattningar om möjliga, pågående och genomförda insatser i förskolorna och i grundskolan. Intervjuerna spelades in och transkriberades i sin helhet.

Forskningsetiska överväganden

Studien har godkänts av Etikprövningsmyndigheten (Dnr: 2019-02115) och Vetenskapsrådets (2017) etiska principer har följts. Följaktligen har informerat, skriftligt samtycke inhämtats och informanterna har när som helst kunnat avbryta sin medverkan. I föreliggande artikels resultatavsnitt har jag beaktat kravet på konfidentialitet genom att avlägsna lokala benämningar kopplade till pilotprojektet. Givet få informanter inom respektive tjänstebefattning har jag relaterat utsagor till informanternas professioner (lärare, rektorer och verksamhetschefer) utan att särskilja specifika kategorier av lärare respektive verksamhetschefer verksamhetsfält. Här eftersträvade jag en balans mellan att försvåra identifiering av ett litet antal informanter av vardera kategorin och att presentera tydliga resultat.

Analysprocessen

Inledningsvis analyserade jag det empiriska materialet induktivt med inspiration från kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004). Analysen gjorde det möjligt att synliggöra mönster

i utsagorna samt att tolka såväl manifest (det direkt uttalade) som latent (det som sades mellan raderna) innehåll. Till en början vägledde följande frågor analysarbetet: Vad förväntas tvärprofessionell samverkan resultera i? Av vem, hur och för vem eller vilka är insatserna tänkta att genomföras eller genomfördes insatserna? Vilka intentioner uttrycks?

Inledningsvis läste jag den aktuella empirin i sin helhet för att bekanta mig med innehållet. Därefter färgmarkerade jag återkommande respektive betydelsefulla formuleringar (t.ex. ”snabbare insatser”, ”få ärenden som landar enligt idealbilden”, ”man ser inte dom gula för dom rödas skull”, ”lärarna på golvet”, ”att ta in verktyget i ett visst arbetsområde”) och förde dem samman till kategorier (förväntningar, intentioner, insatser och målgrupp). För varje kategori skrev jag notiser av såväl sammanfattande som av mer reflexiv karaktär. Genom att vid flera tillfällen ha pendlat mellan materialets delar, helhet och egna noteringar analyserade jag textens underliggande mening. Spänningar kom att framträda avseende exempelvis insatser (insatser för vissa barn kontra för alla barn). Sådana spänningar kom att förstås som ideologiska dilemman, där olika övergripande logiker såsom individ kontra kollektiv synliggjordes (jfr Billig et. al, 1988). Teman skapades som rubricerades i termer av ideologiska dilemman. Temana kom att omarbetas ett flertal gånger för att slutligen inordnas under rubrikerna: *Retorik – praktik* samt *Individ – kollektiv*.

För att säkerställa rimligheten i mina tolkningar har dessa samt analysens tillvägagångssätt diskuterats med forskare som har varit involverade i studien.

RESULTAT

Resultaten visar att informanterna är eniga om betydelsen av tvärprofessionell samverkan för att förebygga att barn hamnar i svårigheter. När informanter mer konkret skildrar vilka insatser sådan samverkan förväntas generera eller har genererat i den pedagogiska praktiken framträder emellertid en spänningsfylld bild. Den presenteras i följande avsnitt vilka rubricerats som de ovan nämnda ideologiska dilemmanas dikotomier: *Retorik – praktik* samt *Individ – kollektiv*.

Retorik – praktik

Pilotprojektet initierades, som tidigare nämnts, av kommunens socialtjänst, medan den pedagogiska praktiken framställs som given för projektets genomförande:

...genom att vi har skolplikt. Och där, oavsett vad man har för behov i hemmet eller på fritiden så ska man ju fortsätta gå i skolan. Och det är det som blir den naturliga plattformen och sen kanske få i gång det som behöver ske i hemmet.
(Verksamhetschef, intervjuomgång 1)

Givet den pedagogiska praktikens uppfattade självklarhet tillskrivs lärare en särskild betydelse för att realisera projektets formulerade ideal: förbättrad tvärprofessionell samverkan för att förebygga att barn hamnar i svårigheter. Men denna retorik uttrycktes framför allt på avstånd från den pedagogiska praktiken, det vill säga av informanter som inte deltog i den ordinarie, vardagliga praktiken. När det handlade om att utveckla, samordna och styra projektet involverades ett fåtal lärare som vardagligen undervisade eller genomförde pedagogiska aktiviteter i mötet med barn. I de grupper som bildades för sådana övergripande uppgifter deltog i stället framför allt andra kategorier av lärare, nämligen verksamhetsutvecklare och specialpedagoger/speciallärare samt professionella med överordnade funktioner, det vill säga rektorer och verksamhetschefer.

Informanternas positiva formuleringar rörande vad tvärprofessionell samverkan skulle kunna resultera i, handlar framför allt om snabbare insatser för barn i behov av sådana. De formella kontaktvägar som hade skapats inom projektet mellan olika professioner, framställs av rektorer som en garant för insatserna. Också tilltron till samverkans möjligheter för relationsskapande och möten med professionellas kompetenser framkommer, vilket illustreras nedan genom en av verksamhetschefernas uttalande:

Man behöver lita mer på varandras olika kompetensområden och inte ge sig in på något som man inte känner till. Det är fantastiskt att vi kan mötas över organisationsgränser, upparbeta relationer och framkomliga vägar. (Verksamhetschef, intervjuomgång 1)

Rörande insatser är ovanstående argument av mer generell eller vag karaktär, men här är det intressant att notera till vilka informanten riktar tilltro. Talet om ”framkomliga vägar” och relationsskapande tycks röra professionella som möttes för att styra, samordna och utveckla projektet. Här inbegrips således inte projektets uppfattade nyckelpersoner, lärarna. Till dem framträder i stället bristande tilltro:

Personalen som ska göra jobbet vet inte vad jobbet innebär. Lärarna på golvet vet inget.... Har man fattat ett beslut om hur man ska jobba så ska alla följa det.

Om inte skolans personal engagerar sig så blir det inget av. Deras chefer måste vara mer synliga. (Verksamhetschefer, intervjuomgång 1)

Retoriken om projektets ideal rörande tvärprofessionell samverkan för barn ”i risk” blir här motsägelsefull. Professionella med övergripande uppgifter och ansvar riktar misstroende mot lärare som skulle ”göra jobbet”. Lösningen på det uppfattade problemet, det vill säga att lärares brister riskerade att omöjliggöra projektets genomförande, formuleras i termer av ökad synlighet från professionella i en överordnad position. Här ställs aktörer mot varandra: lärare som okunniga mot professionella med överordnade positioner som kunniga. Retoriken skapar en hierarki där tvärprofessionell samverkan verkar inbegripa de senare aktörerna, medan lärare som förväntas ”göra jobbet” tycks behöva tydligare styrning ovanifrån.

Ovan tydliggörs spänningar mellan talet om tvärprofessionell samverkan och genomförandet av insatser, det vill säga mellan retorik och praktik. Detta kan förstås som ett ideologiskt dilemma där ideal formuleras på en övergripande nivå, på avstånd från praktiken och av andra än de som har till uppgift att genomföra de formulerade idealen. Den ovan beskrivna positioneringen av lärare som mindre kunniga, och som illustreras genom verksamhetscheferas uttalanden, är dock inte entydig. När lärare själva uttalar sig om sin betydelse för insatser i den pedagogiska praktiken framhåller de vikten av att bli lyssnade på. Det är just lärare som kan erfara och uttala sig om genomförandet och sina intentioner:

Och att det är viktigt att hela tiden lyssna in personer ute i verksamheten för att se hur funkade det här nu? Vad har det här gett? [Gör sig till tals för lärarna:] ”Och varför gör vi de här sakerna vi gör? Och förstå att på soc. har man helt andra funderingar utifrån projektet [projektets namn borttaget], jämfört med skola. För soc. kommer man till när det finns ett problem eller bekymmer. Skola står med barnen varje dag. Det är helt

olika utgångspunkter. Hur ska det här passa de olika delarna liksom... (Lärare, intervjuomgång 2)

Ovan framkommer argument för att professionellas intentioner med grund i olika verksamhetsfält tar sin utgångspunkt i skilda logiker. I den pedagogiska praktiken möter lärare barn med olika förutsättningar och i behov av olika insatser. Lärare behöver således genomföra insatser för att främja alla barns lärande och hälsa. Det innebär att insatser behöver genomföras för barn som riskerar att hamna i svårigheter, barn som redan är i svårigheter och för barn som inte riskerar att hamna i svårigheter. "Skolan står med barnen varje dag" som det uttrycks ovan. Socialtjänsten däremot möter enskilda barn som redan är i svårigheter, och som följaktligen är i behov av individuellt anpassade, åtgärdande insatser. Båda verksamheternas logiker behöver beaktas, eller som informanten formulerar det: "Hur ska det här passa de olika delarna liksom". Men ovan antyds även motsättningar mellan retoriken och praktiken. Det framstår inte som självklart att aktörer på "soc." utifrån sina intentioner för tvärprofessionell samverkan har förståelse för den pedagogiska praktikens villkor där insatser är tänkta att realiseras.

Det ideologiska dilemmat, retorik kontra praktik, kommer även till uttryck i informanternas resonemang rörande möten om projektet och genomförandet av projektet. Rektorer och lärare (speciallärare/specialpedagog och verksamhetsutvecklare) argumenterar för att möten tar tid från deras ordinarie arbete i den pedagogiska praktiken. Arbete med projektet sägs snarare röra frågor om projektet än insatser för barn:

Här är vi, så här många engagerade människor, som borde vara ute på fältet nu med barnen och familjerna. /.../ Ja, men den här känslan: När blir det här en tillgång för våra barn och ungdomar och familjer? När vi sitter här så många timmar å gånger ...nu sitter vi tio personer i fyra timmar. /.../ Jag har ibland sagt att jag inte deltar i dag. Jag vill veta att det är någonting som jag kan tillföra, därför att jag behöver vara på fält. (Lärare, intervjuomgång 1)

Jag skulle vilja säga att jag har jobbat mer med möten om projektet än i projektet /.../. Det tar av ens tid när man har brist på tid för att då vara i projektet. (Rektor, intervjuomgång 2)

Ett sätt att överbrygga det beskrivna gapet mellan retorik och praktik kan förstås som det stöd som skolans professionella skulle erhålla av professionella aktörer med en samordnande funktion inom ramen för projektet. Till dessa skulle rektorer meddela barns behov av förebyggande insatser, eller "praktiska" ärenden som det uttrycks i det följande:

Det [syftar på de professionella aktörerna med den samordnande funktionen] är bryggan mellan skolan och familjen, när vi ser att det finns gemensamma utmaningar. Ofta en skolutmaning, ett skolproblem för ett enskilt barn har inte bara med skolan att göra, utan i nästan alla tillfällen; relationer och familjen kommer in centralt. Så med kunskapen som socialtjänsten har och till viss del också landstinget [nuvarande regionen], så blir det bryggan väldigt mycket i dom här praktiska ärendena. (Verksamhetschef, intervjuomgång 1)

Trots skildrade strävanden efter att erbjuda stöd för att genomföra insatser verkar inte glappet mellan retorik och praktik ha minskat. Stödet gav i stället upphov till frågor rörande vem eller vilka som skulle ges stöd och avseende vad:

I början tror jag att det fanns en missuppfattning vad gruppen [av professionella med samordnande funktion] skulle göra. En del hade liksom uppfattat att de skulle komma ut i klasserna och hjälpa till där. Liksom förenkla och göra det bättre för...eller stötta och inte förstått liksom att det framför allt var för familjen som gruppen finns. /.../ Så att informationen var inte så tydlig från början. Varken till dom som jobbar eller till föräldrar. Så jag kan tycka att det har börjats i fel ände. (Lärare, intervjuomgång 1)

Av informanternas uttalanden att döma verkar inte frågor kring stödet ha besvarats. I stället resulterade otydligheten, enligt informanter, att projektet omorganiserades för att samverkan skulle involvera lärare i större utsträckning. Därigenom skulle projektet ”komma närmare” praktiken. Omorganisationen kan således förstås som ytterligare ett försök att navigera mellan retorik och praktik. Dock tycks förändringen inte ha bringat klarhet i vilka insatser som skulle genomföras och för vem eller vilka de skulle riktas mot, något som jag återkommer till i nästa resultatavsnitt.

Avseende projektets första år framträder en tydlig obalans mellan retorik och praktik. På den pedagogiska praktiken hävdar lärare att projektet ”inte haft så stor inverkan”. Rektors förväntningar om snabbare insatser tycks ännu inte ha realiserats. Avsaknad av eller få genomförda insatser förklarar verksamhetschefer som att ”det är svårt att bryta nya vägar, det tar tid” och att den pedagogiska praktiken är ”ganska tungjobbad med mycket personal”. Emellertid kan talet om ”nya vägar” kontrasteras med lagstadgade krav på för- respektive grundskolans pedagogiska praktik (Skollag [SFS 2010:800]). Här har professionella redan som uppgift att samverka med andra professioner exempelvis genom elevhälsoarbete samt att främja alla barns utveckling, lärande och hälsa oavsett i vilka behov de anses vara. Pilotprojektet var heller inte tänkt, och som verksamhetschefer också beskriver det, som något ”nytt” som skulle genomföras utöver den befintliga verksamheten. Samtidigt anses inte verksamheten att leva upp till styrdokumentens krav, utan i behov av förändring. Informanter hävdar att barn ”valsar runt” i olika ”stuprör” och att ”den ena aktören vet inte vad den andra gör”, ”vi springer efter” och ”skolan ska inte behöva lösa allt”.

Även vid slutet av pilotprojektets andra år karakteriseras retoriken av för-givet-taganden rörande tvärprofessionell samverkan för förebyggande insatser, samtidigt som informanter riktar kritik mot den pedagogiska praktikens brist på insatser. Men också ett minskat glapp mellan retorik och praktik kan anas. De fortsatta strävanden efter att urskilja målgruppen som informanterna skildrar, verkar i sin tur ha inverkat på den ordinarie pedagogiska praktiken, närmare bestämt på lärares samtal med barn och vårdnadshavare samt undervisning, om än i begränsad omfattning. Detta leder oss till nästa avsnitt och dess ideologiska dilemma rörande det enskilda barnet och kollektivet av barn.

Individ – kollektiv

För att urskilja en specifik målgrupp som insatser skulle riktas mot kategoriserades barn i olika färger (se även Randell et al., 2023): ”gröna barn” som inte riskerade att hamna i svårigheter, ”gula barn” som riskerade att hamna i svårigheter men som i nuläget inte var i sådana samt ”röda barn” som redan var i svårigheter. Kategorierna av färger har likheter med socialtjänstens signalsystem för olika insatser (jfr Wide & Axelsson, 2021). Det aktuella projektets intention var att rikta förebyggande insatser mot de ”gula barnen”, det vill säga barn ”i risk”. Kategoriseringen kan därmed förstås som att skolans professionella skulle genomföra selektiva insatser riktade mot enskilda barn.

Färgkategoriseringen tycks dock inte ha skapat tillräcklig tydlighet för att urskilja dessa barn. När rektorer förmedlade enskilda barns uppfattade behov av insatser, framstod dessa inte som ”de rätta”:

Och grundtanken har ju varit ett förebyggande långsiktigt arbete /.../ där inte utmaningen för det enskilda barnet har gått så långt, utan att här kan dom vara med och styra upp det i ett tidigt skede. Tidig insats för familjen, för barnet, så att barnet kommer på rätt kurs. Så ser idealbilden ut. /.../ Det [är] väldigt få ärenden som landar enligt idealbilden. /.../ Ja, det är väl där det är svårt för rektor att identifiera barnen. Så det är ju ingen tydlig ärendegång. Det har ju varit en viss frustration [gör sig till tals för rektor]: ”Ja vi kommer ju med barn, men dom [syftar på professionella som skulle ge förslag på insatser] vill inte ha, för dom är...ja...” (Verksamhetschef, intervjuomgång 1)

Ovan framställs proceduren, det vill säga ”ärendegången” för att identifiera målgruppen av barn som otydlig. Möjligen kan även talet om färger med grund i ett annat verksamhetsfält än utbildning ha vållat bekymmer. I särskiljningen av kategorierna ställs olika kategorier av barn mot varandra: gula mot röda, det vill säga barn ”i risk” kontra barn som redan ansågs befinna sig i svårigheter:

Man ser ju bara dom röda. Så man kommer ju ... man ser ju inte dom gula för dom rödas skull. Så man måste ha bort dom på något sätt för att kunna jobba effektivt. (Verksamhetschef, intervjuomgång 1)

Identifiering av ”ärenden” för att skapa insatser för vissa barn kan dock förstås som en mer komplicerad fråga än gällande proceduren. Pilotprojektet var tänkt att, som tidigare nämnts, utgöra en del av en pågående pedagogisk praktik där lärare på en och samma gång mötte barn som kollektiv och som individer som sinsemellan var olika (jfr t.ex. Olsson, 2016). Här framträder således det ideologiska dilemmat avseende individ och kollektiv som lärare behövde hantera, det vill säga utbildning för alla barn kontra speciella insatser för barn i behov av sådana. I enlighet med lagstadgade krav (Skollag [SFS 2010:800]), ska utbildning inbegripa dels proaktivt arbete för barn utan behov av särskilda insatser och för barn ”i risk”, dels reaktivt arbete för barn som har identifierats i behov av särskilda insatser. För professionella, såsom rektorer och lärare, bör det inte ha varit möjligt att frånga sitt lagstadgade utbildningsuppdrag och prioritera bort en grupp av barn, även om aktörer med grund i projektets idé önskade prioritera proaktiva eller förebyggande insatser. Som informanten ovan uttrycker, förutsatte projektet att professionella kunde skilja på barn som riskerar respektive inte riskerar att hamna i svårigheter. Men oavsett, handlade lärares arbete i detta fall om proaktiva insatser för barn som ingår i ett kollektiv.

Efter ett år och som ett svar på de uppfattade svårigheterna att urskilja målgruppen, initierade projektets utvecklingsledare ett ”verktyg” för detta ändamål. Lärare skulle då använda verktyget för att i identifiera barn ”i risk”. Verktyget bestod vid den aktuella tidpunkten av vad som beskrivs som olika indikatorer på barnets välbefinnande. De formulerades som trygghet, respekt, relationer, fritid, omvårdnad, hälsa, utbildning och utveckling (x kommun & region, 2020⁴). Indikatorerna var tänkta att styra vad lärare skulle fokusera på exempelvis i samtal med barn och vårdnadshavare, för att kunna kartlägga barnets ”livssituation” utifrån en ”helhetssyn” (x kommun & regionen, 2020). Därigenom skulle riskfaktorer för enskilda barn kunna urskiljas. Här framträder återigen det ideologiska dilemmats motsatta positioner, individ kontra kollektiv, genom lärares och rektors funderingar rörande verktygets användning. Vilka barns livssituation skulle kartläggas; inbegrepp detta alla barn eller vissa barn?

Ett syfte var ju att om det här [verktyget] är känt av alla och en modell vi använder för alla, då blir det heller inget konstigt när vi vill screena en familj och titta på vad finns för någonting: här har vi frågetecken. Mot att vi skulle ta fram ett sånt här verktyg när vi känner att det är någonting som kan vara konstigt i familjen. Men det var ju ganska mycket frågor eller funderingar kring hur gör man det på bästa sätt? (Lärare, intervjuomgång 2)

Informantens argumentation rymmer etiska aspekter där det framstår som problematiskt att peka ut enskilda barn och familjer med grund i ”frågetecken” på att barnet skulle kunna befinna sig ”i risk”. Vidare väcker verktyget, som initierats av andra än professionella verksamma i förskola och grundskola, frågor om syftet för dess användning i pedagogisk praktik. Lärare pekar på brist på information, utbildning och diskussioner med andra professioner om verktyget och dess möjliga underliggande antaganden samt praktiska användning. Dock beskriver lärare omfattande diskussioner sinsemellan rörande verktygets syfte och dess relevans för deras utbildningsuppdrag:

Så har det ju varit lite svajigt vad egentligen är syftet med allt det här som vi testat på att göra? /.../ Alltså om pedagoger och verksamma ska använda ett metodmaterial så måste det vara väldigt tydligt vad vi ska göra med det. Vad är syftet med det? För det var väldigt mycket prat på skolan. Det var en lång diskussion vi hade om att är det här vi egentligen ska titta på som pedagoger? (Lärare, intervjuomgång 2)

Från utvecklingssamtal där fokus ligger allra mest på målen i relation till läroplansmålen, kunskapskraven, ska vi då börja prata om hur går det med sömnen och tandborstningen? Är det verkligen...? Och vart går integritets...? (Lärare, intervjuomgång 2)

I argumentationen ovan framträder spänningar mellan utbildningens generella kunskapskrav riktade mot alla barn och vad som kan förstås som aspekter av hälsa relaterade till enskilda barns förhållanden i hemmet. Verktyget verkar förmedla en bild av utbildningsuppdraget som vittomfattande och som möjligen gränsöverskridande i förhållande till informantens förståelse av uppdraget. Att hantera omfattande och måhända motsägelsefulla krav framställs som mer eller mindre möjliga för lärare i för- respektive grundskolan:

I förskolan blir det lättare för där är det omsorg vi jobbar med, så mycket mer tydligt. Då blir det mindre konstigt att prata om de här sakerna. I skolan vart det ju en diskussion om är det här verkligen det vi ska göra? Är det här vår roll som pedagoger att sitta och prata om alla de här delarna? Hur funkar det på fritiden? Vad finns det för fritidsaktiviteter? Jag vet inte. Jag säger inte att det är rätt eller fel. Jag kan förstå frågorna men jag kan också se syftet med att vi ska titta på helheten kring barnet. Men det måste vara tydligt då varför vi ska göra det, och hur vi ska göra det och vad målet och syftet är. (Lärare, intervjuomgång 2)

Ovan framställs ”helheten kring barnet” som något för-givet-taget positivt och som skulle kunna rättfärdiga lärares användning av verktyget. Samtidigt framstår verktyget som mer eller mindre kontextlöst genom dess svaga koppling till den pedagogiska praktiken. Lärare tycks ha behövt skapa ett sammanhang för verktyget, och ovan kan dess koppling till omsorg förstås som en sådan ambition. Verktygets användning i mötet med alla barn och vårdnadshavare ses då som ”mindre konstigt”. Men varför lärare skulle ställa vissa frågor ter sig ändå oklart.

Spänningar mellan individ och kollektiv tycks ha hanterats på olika sätt. Informanter beskriver att verktyget användes i samtliga utvecklingssamtal i förskolan och i grundskolans tidigare årskurser. På högstadiet däremot skildras att diskussioner förts om att verktyget bör användas för specifika barn och där andra än lärare bör ansvara för dess användning med argument om att verktygets huvudsakliga fokus utgörs av enskilda barns ”mående”:

Svårigheten är ju att det blir kanske för mycket fokus på måendet. Om det är vi som ska hämta in utifrån verktyget så möter man på skolan ett motstånd: ”Nej, men det där är inte vårt jobb”. Även om det lägger grunden till min undervisning, så tycker man inte... ”Nej, det här får kurator eller skolsköterska eller någon annan hantera” /.../ Jag hade inte utformat det på det viset. (Rektor, intervjuomgång 2).

Att navigera mellan individ och kollektiv verkar inte ha varit helt enkelt för professionella i den pedagogiska praktiken. En av lärarna formulerar sig som att ”vi ska leta efter barn som mår dåligt” samtidigt som verktyget sägs relatera till något ”livsviktigt” som rör alla barn. I excerpten nedan exemplifieras att lärare också tagit egna initiativ beträffande verktyget som då använts i vidare bemärkelse än enbart i samtal. Det har inkluderats i den ordinarie undervisningen för barn på låg- (årskurs 1–3) och mellanstadiet (årskurs 4–6):

Vi måste tänka på vad har vi som mål eller syfte med att arbeta med detta [verktyg]. Och det här syftet kan vara att ta in verktyget i ett visst arbetsområde eller ämne, som en metod, eller jobba med som värdegrundsarbete till exempel, eller bara för att få mer kunskap om eleverna. /.../ Vissa mår dåligt på grund av sömn eller...mat eller..... allt annat. ... Och jag ska absolut hjälpa. Men det är inte bara de som jag ska hjälpa. Jag ska hjälpa alla att få kunskapen hur man ska göra som en människa för att må bra. (Lärare, intervjuomgång 2)

Ovanstående resonemang kan sägas att balansera mellan individen och kollektivet genom att hälsoaspekter och individers mående relateras till värdegrundsarbete rörande alla barn och generella kunskaper beträffande människors välmående. I argument om den enskildes mående – som lärare anges kunna få mer kunskap om och stödja – och generell kunskap ”hur man ska göra som en människa för att må bra”, skapas ingen motsättning. Den ena av dilemmats positioner utesluter således inte den andra, utan båda framställs som väsentliga på en och samma gång. Dock förefaller det inte ha varit okomplicerat att inkludera verktyget i undervisningen. Det sammanhang som lärare tycks ha behövt skapa för verktyget exemplifieras förutom av lärares egna erfarenheter och kunskaper inom värdegrundsarbetet också av dess uppfattade koppling till barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018):

Jag jobbade med mina elever med barnkonventionen kopplat till verktyget men det är ju för att det är mina ämnen och mina frågor ... Jag tror att det inte är så självgående alls som man kan tro. Man kan bli ganska hämmad av att titta på det här verktyget och den här texten. (Lärare, intervjuomgång 2)

Hur verktyget mer konkret skulle inkluderas i undervisningen för hela barngruppen tycks ha krävt tankemöda för lärare där de prövat sig fram i mötet med barnen:

Hur ska jag börja jobba med det? [verktyget] /.../ Jag tänkte utgå från den punkten i mitten [i verktyget]: ”Hälsa och lärande går hand i hand” [syftar på formulering vid

undervisningstillfälle] och sedan diskuterade vi det. Vad betyder den? Vad tänker ni? Och sedan började jag berätta att livsstilen påverkar inläringen. Sömn, det man äter, hur mycket stress som man har. Det påverkar livet. Och hur mår vi det påverkar hur lär vi oss: ”Hur ska vi göra för att må bra?” (Lärare, intervjuomgång 2)

De uttryckta strävanden efter att relatera lärande och hälsoaspekter till varandra på ett generellt plan, tycks även, som exemplifieras i det följande, ha gripit in i enskilda barns levnadsförhållanden:

Jag har läst den texten [åsyftar verktygets formuleringar rörande trygghet] om att barn ska ha vuxna i sitt liv som får dem att känna sig trygga. Barn ska känna sig trygga i den miljö de befinner sig och så vidare. Vi diskuterar, stannar /.../ Det, vissa saker som jag tänker att det är lite oroligt [enskilda förhållanden i hemmet borttagna med beaktan av etiska aspekter]. Jag vill att vi ska komma någonstans. Inte bara lyssna på dem. Jag vill hjälpa dem. /.../ för att de ska förstå bättre och jag ska få ordentligt svar att hur de känner och hur de gör, då jag ställer frågorna [till hela gruppen]: Till exempel: Vad gör du på fritiden? Vad har du för intressen? (Lärare, intervjuomgång 2)

Med den uttryckta ambitionen att främja kollektivet av barn samt dess enskilda individer skildrar läraren hur frågor formulerats till gruppen om företeelser i enskilda barns liv. Men det är huvudsakligen livet utanför skolan och inte i skolan som berörs i lärarens utsagor, och som antas inverka på barns livssituation och lärande. Frågor om det motsatta förhållandet, det vill säga hur barnets möjligheter till lärande i skolan inverkar på barnets liv utanför skolan exemplifieras inte. Därigenom synliggörs inte heller hur indikatorer kunde kopplas samman och växelverka. I det enkla orsakssambandet som framträder ovan förlades möjliga risker således utanför den pedagogiska praktiken – den arena som formuleras som given för tvärprofessionell samverkan för barn ”i risk”.

DISKUSSION

Den här artikeln bidrar med kunskap om vilka insatser tvärprofessionell samverkan för barn ”i risk” kan generera och har genererat i pedagogisk praktik med grund i professionella aktörers perspektiv. Resultaten visar entydigt positiva förväntningar på tvärprofessionell samverkans möjligheter, vilket ligger i linje med tidigare forskning (t.ex. Brown & Bolen, 2008; Börjesson, 2017; Englund, 2017), även om samverkan då huvudsakligen syftat till att åtgärda och inte förebygga svårigheter. Det glapp som föreliggande resultat visar mellan talet om samverkan och konkreta insatser i praktiken framkommer även i Guvås och Hylanders studie (2011), men föreliggande artikels resultat skildrar även ett närmande mellan retorik och praktik – om än i ringa omfattning. Genom denna förskjutning framträder i sin tur de professionellas svårigheter att navigera mellan kollektivet av barn och dess individer – ett återkommande och vad som kan förstås som ett ideologiskt dilemma som genomsyrar utbildning (jfr Nilholm, 2005).

Ideologiska dilemmans motsatta positioner behöver synliggöras för att inte riskera ensidighet beträffande förståelsen av en företeelse eller dess genomförande (Billig, 1991; Börjesson & Palmblad, 2013). Detta kan illustreras av den obalans som framträder i föreliggande resultat avseende dikotomin retorik och praktik genom retorikens huvudsakliga dominans. Varken retorik eller handlingar i den pedagogiska praktiken är oviktiga, utan dessa aspekter är beroende av varandra. Men de behöver balanseras och överbryggas. Om retoriken blir alltför dominerande – och till och med ett mål i sig – kan den framstå som diffus och avlägsen från, i detta fall den pedagogiska

praktiken i för- och grundskolan. Om praktikens ”görande” däremot blir ett mål i sig och ”står fritt” från retorik, kan handlingar komma att tjäna andra syften än vad som är tänkt. Resultatens skildrade obalans ställer dock frågor om vem som har makt att definiera vad tvärprofessionell samverkan ska syfta till och vem eller vilka som ska involveras. Detta relaterar i sin tur till frågor om den pedagogiska praktikens styrning. Å ena sidan behöver praktiken genomsyras av intentioner som är förenliga med nationella styrdokument (t.ex. Skolverket, 2018, 2022), det vill säga att styras ovanifrån. Å andra sidan behöver praktiken anpassas till omgivande, lokala förutsättningar och med andra ord att styras underifrån av dess professionella. I den här artikeln framkommer att projektets intentioner har formulerats på avstånd från den pedagogiska praktiken, av andra än dess professionella och initierats av ett annat verksamhetsfält, socialtjänsten, med andra villkor och krav. Här möts således verksamheternas skilda logiker: att utbilda ett kollektiv av individer där vissa – men inte alla – är i behov av specifika insatser kontra att behandla individer som redan befinner sig i svårigheter. Givet dessa skillnader förvånar inte de skildrade svårigheterna för den pedagogiska praktikens professionella att identifiera målgruppen för tvärprofessionell samverkan, barn ”i risk”. Tidigare forskning visar på sådana svårigheter med grund i att riskfaktorer inte per automatik leder till framtida svårigheter (Andershed & Andershed, 2015; Randell, et al., 2023). I ljuset av ideologiska dilemman kompliceras dock frågan ytterligare, även om förebyggande insatser framstår som behjärtansvärda och svåra att argumentera mot också i den pedagogiska praktiken. Men här ansvarar dess professionella för att utbilda barn oavsett om de befinner sig ”i risk” eller inte, alternativt redan är i svårigheter. Därigenom behöver mer vittomfattande intentioner som omfattar alla barn att realiseras. Givet de krav som omgärdar den pedagogiska praktiken – den arena som här tas för given för samverkan (se även Bergnéhr, 2015) – framstår intentionen för samverkan som alltför snäv. Att lärares ansvar och uppdrag då, i likhet med andra studier (t.ex. Enell & Denvall, 2018; Germundsson, 2011; Thornberg, 2012), kan förstås som vaga och även väcka motstånd, är inte heller förvånande. En alltför snäv intentionen för tvärprofessionell samverkan är således riskabel, men inte enbart för de professionella utan också för det enskilda barnet, individen.

Genom intentionen att förbygga individers svårigheter förläggs just svårigheter till individen. Att fokusera på individens brister, eller i detta fall risk för framtida brister, är emellertid inget nytt i utbildningssammanhang (t.ex. Buli-Holmberg et al., 2022; Knotek, 2003; Hjärne & Säljö, 2014). Snarare än att ”bryta ny mark” kan projektets uttryckta ideal, tvärprofessionell samverkan för förebyggande insatser, sägas att harmoniera med och möjligen förstärka ett traditionellt bristfokus. Därigenom riskerar det enskilda barnet att bli problembärare där barnet hellre än den pedagogiska praktiken blir föremål för åtgärder. Fokuset på individens brister kan kontrasteras mot ett fokus på det som redan anses fungera – det friska – och som kan relateras till främjande insatser vilka inbegriper alla barn. Resultaten synliggör också lärares uttryckta strävanden att involvera kollektivet av barn i frågor rörande hälsa och lärande. Men också här tycks framför allt individens enskilda förhållanden ha uppmärksamhets och framstått som dess angelägenhet och ansvar. Utbildningssammanhanget och dess möjligheter att främja barns lärande och hälsa verkar däremot inte ha synliggjorts. Genom ett förskjutet fokus från det riskfyllda till det friska, kan rimligen insatser i högre grad utvecklas med intentionen att främja alla barns lärande och hälsa, inbegripet barn som kan befinna sig ”i risk”. Därtill kan utbildningskontextens inverkan på och betydelse för enskilda barns stödbehov komma att tydliggöras. Möjligen kan då även den pedagogiska praktikens professionellas kunskaper och erfarenheter tas tillvara i större utsträckning än vad som framkommit i föreliggande artikel och i tidigare forskning (t.ex. Thornberg, 2012).

Givet att tvärprofessionell samverkan tar tid att etablera (Rubinson, 2002) är det viktigt att notera att föreliggande artikel belyser ett utsnitt av ett tvåårigt pilotprojekt där informanter uttalat sig om en förhållandevis kort tidsperiod. Därigenom säger inte denna artikel något om hur tvärprofessionell samverkan kan ha utvecklats och vilka insatser som kan ha genererats i pedagogisk praktik i efterhand. Vidare kan urvalet av informanter diskuteras i och med att rektorer förmedlat kontaktuppgifter till lärare. Möjligen kan de ha varit mer positiva till projektet än andra. Om andra lärare hade involverats skulle ytterligare aspekter kunnat ha framkommit, även om den aktuella empirin var omfattande och rik. Dock saknar artikeln barns och vårdnadshavares perspektiv trots ambitionen att synliggöra sådana. Emellertid visade det sig att vara svårt att erhålla kontaktuppgifter till familjer som varit involverade i projektet inom studiens tidsram. Följaktligen är barns och vårdnadshavares uppfattningar om och erfarenheter av tvärprofessionell samverkan och genererade insatser angelägna att fortsättningsvis beforska.

För att summera: I den här artikeln har en företeelse och idé med en för-givet-tagen karaktär – tvärprofessionell samverkan för förebyggande insatser – analyserats med grund i ideologiska dilemman. Därmed bidrar artikeln med fördjupad förståelse för hur komplicerad och mångfacetterad sådan samverkan kan te sig, inte minst avseende den pedagogiska praktiken. Så som exemplifierats behöver professionella, i likhet med andra frågor i ett utbildningssammanhang, också hantera dilemman rörande tvärprofessionell samverkan (jfr Billig, 1991). Att diskutera intentionen med sådan samverkan där olika ställningstaganden artikuleras och kontrasteras blir således angeläget. Skiljaktiga ställningstaganden behöver då inte konstrueras som felaktiga eller relateras till individers tillkortakommanden och möjligen skapa bristande förtroende för andra aktörer – något som i likhet med andra studier (jfr Gregory 2010; se även Rubinson, 2002) framkommit i denna artikel. Olika positioneringar med grund i professionellas skilda erfarenheter och kunskaper, som Slonski-Fowler och Truscott (2004) framställer som väsentligt, kan i stället skapa möjligheter för att utveckla tvärprofessionell samverkan. Fortsättningsvis kan då hela utbildningsuppdraget avseende barn i och utan behov av särskilda insatser komma att beaktas, något som föreliggande artikel förhoppningsvis kan bidra till.

Tillkännagivanden

Författaren vill rikta sitt varma tack till deltagarna i studien och till forskarkollegor för gott samarbete: docent Désirée von Ahlefeld Nisser, Högskolan Dalarna, docent Eva Randell, Uppsala universitet och docent Jenny Ericson, Högskolan Dalarna.

Studien genomfördes med stöd av medel från Högskolan Dalarna och en svensk kommun [anslag 9.1-2018/1409].

REFERENSER

- Anderberg, M. & Forkby, T. (2021). Planer för samverkan kring barn och unga i Skottland och Sverige – ett jämförande perspektiv. *Paedagogisk Psykologisk Tidskrift*, 2, 39–51.
- Anderberg, M., Jess, K. & Forkby, T. (2023). Reinventing the wheel? Children's wellbeing in the journey along the GIRFEC stream. *Nordic Social Work Research*, förhandspublicering online. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2023.2207087>
- Andershed, A.-K. & Andershed, H. (2015). Risk and protective factors among preschool children: Integrating research and practice. *Journal of Evidence-Informed Social Work* 12(4), 412–424. <https://doi.org/10.1080/15433714.2013.866062>
- Bergnéhr, D. (2015). Föräldrastöd genom skolan. *Nordic Studies in Education*, 35(1), 70–83.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. Sage.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radely, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. Sage.
- Blomqvist, C. (2012). *Samarbete med förhinder – om samarbete mellan BUP, socialtjänst, skola och familj*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Brown, M., B. & Bolen, L., M. (2008). The school-based health center as a resource for prevention and health promotion. *Psychology in the Schools*, 45(1), 28–38. <https://doi.org/10.1002/pits.20276>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5:e uppl.) Oxford University Press.
- Buli-Holmberg, J., Høybråten, H., M., Morken, I. & Hjörne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education* 38(1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Börjesson, M. (2017). *Hur bör sociala insatser tillhandahållas? En studie av Linköpings kommuns arbete med servicetjänster inom socialtjänsten*. (Centrum för kommunstrategiska studier, Rapport 2017:1). Linköping University Electronic Press. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1079460/FULLTEXT01.pdf>
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2013). Styrning och ideologiska dilemman i Skolverkets skolutveckling: exemplet ANDT-undervisning. *Sociologisk Forskning*, 50(2), 93–115.
- Coles, E., Cheyne, H., Rankin, J. & Daniel, B. (2016). Getting it right for every child: A national policy framework to promote children's well-being in Scotland, United Kingdom. *The Milbank Quarterly*, 94(2), 334–65. <https://doi.org/10.1111/1468-0009.12195>
- Cross, B. & Cheyne, H. (2018). Strength-based approaches: a realist evaluation of implementation maternity services in Scotland. *Journal of Public Health*, 26, 425–436. <https://doi.org/10.1007/s10389-017-0882-4>
- Enell, S. & Denvall, V. (2018). *Att överskrida gränser för barnens bästa. Tidigt och förebyggande i Växjö kommun*. (Rapportserie i Socialt arbete, 2018:1). Institutionen för socialt arbete, Linnéuniversitetet.
- Englund, U. (2017). *Samverkansprojekt – och sen då? En uppföljande studie om samverkansprocessen kring barn och unga som far illa eller riskerar att fara illa*. Doktorsavhandling. Örebro universitet.
- Gall, G., Pagano, M., E., Desmond, M., S., Perrin, J., M. & Murphy, J., M. (2000). Utility of psychosocial screening at a school-based health center. *Journal of School Health*, 70(7), 292–298. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb07254.x>
- Germundsson, P. (2011). *Lärare, socialsekreterare och barn som far illa. Om sociala representationer och interpersonell samverkan*. Doktorsavhandling. Örebro universitet.
- Graneheim, U., H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>

- Gregory, A. (2010). Teacher learning on problem-solving teams. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 608–615.
- Guvå, G. & Hylander, I. (2011). Diverse perspectives on pupil health among professionals in school-based multi-professional teams. *School Psychology International*, 32(2), 135–150. <https://doi.org/10.1177/0143034311415900>
- Hansson, J. (2018). Tillit och professionell samverkan i elevhälsan – en fallstudie av Falu kommun. I L. Bringselius (Red.), *Styra och leda med tillit. Forskning och praktik. Forskningsantologi från Tillitsdelegationen* (s. x–x). (SOU 2018:38). Nordstedts Juridik.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2014). Analyzing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research*, 6, 5–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.09.005>
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2021). Elevhälsoarbetet i utveckling. I E. Hjörne & R. Säljö (Red.), *Elevhälsa och en hälsofrämjande skolutveckling: i teori och praktik*, (s. 41–78). Gleerups.
- Klingner, J., K. & Harry, B. (2006). The special education referral and decision-making process for English language learners: Child study team meeting and placement conferences. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(11), 2247–2281. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00781.x>
- Knotek, S., E. (2003). Making sense of jargon during consultation: Understanding consultees social language to effect change in student study teams. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 14(2), 181–207. https://doi-org.www.bibproxy.du.se/10.1207/s1532768xjepc1402_5
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB.
- Myndigheten för skolutveckling, Rikspolisstyrelsen, & Socialstyrelsen (2007). *Strategi för samverkan – kring barn och unga som far illa eller riskerar att fara illa*. Myndigheten för skolutveckling, Polisstyrelsen, & Socialstyrelsen. <https://kunskapsbanken.nck.uu.se/nckkb/nck/publik/fil/visa/340/42.pdf>
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124–138.
- Octarra, H. S. (2017). *Making visible inter-agency working process in children's services*. Doktorsavhandling. The University of Edinburgh.
- Olsson, M. (2016). *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn. En deltagarorienterad studie*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Olsson, M., Ericson, J., von Ahlefeldt Nisser, D. & Randell, E. (2023). Between an educational task and an idea for treatment: multiprofessional collaboration for supporting children “at risk” – a coordinator role in pedagogical practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, förhandspublicering online. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2185809>
- Randell, E., Olsson, M., von Ahlefeldt D., & Ericson, J. (2023). A qualitative study of professionals' experiences and challenges in the early identification of psychosocial concerns in children. *Health & Social Care in the Community*, förhandspublicerad online. <https://doi.org/10.1155/2023/9645306>
- Rubinson, F. (2002). Lessons learned from implementing problem-solving teams in urban high schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(3), 185–217. https://doi.org/10.1207/S1532768XJEP1303_03
- Sjöman, M. (2018). *Peer interaction in preschool: necessary, but not sufficient. The influence of social interaction on the link between behavior difficulties and engagement among children with and without need of special support*. Doktorsavhandling. Jönköpings universitet.
- Skollag (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*.
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr 22*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>.
- Slonski-Fowler, K., E. & Truscott, S., D. (2004). General education teachers' perceptions of the prereferral intervention team process. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 1–39. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1501_1
- SOU 2021:34. *Börja med barnen! En sammanhållen och god vård för barn och unga*.
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/05/sou-202134/>
- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K. & Watson, C. (2006). Interprofessional support of mental well-being in schools: A Bourdieuan perspective. *Journal of Interprofessional Care*, 20(4), 391–402.
<https://doi.org/10.1080/13561820600845643>
- Thornberg, R. (2012). A grounded theory of collaborative synchronizing in relation to challenging students. *Urban Education*, 47(1), 312–342. <https://doi.org/10.1177/0042085911427735>
- UNICEF, Sverige (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.
 UNICEF_Barnkonventionen_fullversion_2024__1_.pdf
- Utbildningsdepartementet (2017). *Uppdrag att genomföra ett utvecklingsarbete för tidiga och samordnade insatser för barn och unga*.
<https://www.regeringen.se/contentassets/69578833127048e4a3ebc0d48344d214/uppdag-att-genomfora-ett-utvecklingsarbete-for-tidiga-och-samordnade-insatser-for-barn-och-unga.pdf>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*.
https://www.vr.se/download/18.5639980c162791bbfe697882/1555334908942/Good-Research-Practice_VR_2017.pdf
- WHO (1997). *Promoting health through schools*. WHO.
- Wide, J. & Axelsson, T. (2021). *En vision om barns jämlika hälsa, trygghet och lärande. Utvärdering av Borlänge kommuns utvecklingsarbete Tvärprofessionella team HTL Pilotskolor 2019-2021. (Rapport nr 13, Interkulturellt utvecklingscentrum Dalarna [IKUD]). Högsolan Dalarna*.
- Widmark, C. (2015). *Divergent conceptions: Obstacles to collaboration in addressing the needs of children and adolescents*. Doktorsavhandling. Karolinska Institutet.

¹ I artikeln ges svårigheter en vid innebörd som inbegriper sociala, emotionella och kognitiva aspekter (t.ex. sociala relationer, skolnärvaro, trivsel, utveckling och lärande).

² x kommun. Opublicerat och anonymiserat dokument.

³ I artikeln relaterar pedagogisk praktik framför allt till lärares konkreta möten med barn i förskola och skola, och som exempelvis kan inbegripa undervisning, samtal och händelser som uppstår. Därtill relateras även lärares samtal med vårdnadshavare till pedagogisk praktik. Begreppet ”praktik” används synonymt med pedagogisk praktik.

⁴ x kommun och Region (2020). Anonymiserat dokument.

Masterutdannede barnehagelærere – mellom myndighetenes intensjoner og barnehageeierens ansvar

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.20212>

Kristina Axelsen Ivarson

ABSTRACT

Based on individual interviews with six representatives of kindergarten owners, the author describes the owners' reflections on increased investment in master-educated kindergarten teachers and how they work to accommodate this investment. What emerges from the interviews is a desire for increased expertise, and owners express a need for the heightened competence. However, the way owners work to facilitate the use of this expertise for the benefit of children and the kindergarten varies. There seems to be a mismatch between what the owners desire and the realistic possibilities within the economic framework of kindergartens. There is also an apparent gap between the owners' aspirations and their willingness to take measures to fulfill these aspirations.

Keywords: Master's degree, leadership, profession, kindergarten teachers, policy

KRISTINA AXELSEN IVARSON

PHD student

*Fakultetet for lærerutdanning og internasjonale studier,
institutt for barnehagelærerutdanning (BLU). OsloMet*

E-post: ivarson@oslomet.no

INNLEDNING

I denne artikkelen undersøker jeg hvordan økt satsing på barnehagelærere med masterutdanning i barnehagen oppleves og vurderes fra barnehageeiers perspektiv. Barnehagelærere med masterutdanning er «[ø]nsket, men ikke satset på», skriver Kasin og Gulbrandsen i oppsummeringen av rapporten *Barnehagelærere med mastergrad, omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen* (2022, s. 98). Rapporten baserer seg på registerdata og en spørreskjemaundersøkelse sendt til styrere i barnehager. Utsagnet viser til at det er et gap mellom politiske intensjoner om flere barnehagelærere med masterutdanning i barnehagen og mulighetene for å realisere intensjonene. Kasin og Gulbrandsen sin rapport representerer én av flere undersøkelser som er gjort på barnehagelærere med masterutdanning innenfor den norske barnehagekonteksten: Ivarson (2023), Naper et al. (2021), NOU (2022 :13), Pettersvold et al., (2023), Pettersvold & Østrem (2018). Felles for disse studiene er at tematikken er belyst ut fra styrernes og barnehagelærernes perspektiv. Barnehageeiers perspektiv på temaet er det mindre forskning på. Et unntak er *Spørsmål til barnehage-Norge*, en rapport der resultatene fra Utdanningsdirektoratets årlige spørreundersøkelse presenteres (Naper et al., 2021). I rapporten inkluderes eiere i spørsmål som handler om mastergradsutdanning. Spørsmålene som stilles i undersøkelsen, handler blant annet om rekruttering av barnehagelærere med masterutdanning. Svarene synliggjør at eierne i noe større grad enn styrerne etterspør denne kompetansen, men det er likevel kun et fåtall av barnehageeierne som arbeider aktivt for å rekruttere barnehagelærere med masterutdanning. Det finnes også en masteroppgave der barnehageeiernes refleksjoner rundt anvendelse av masterkompetanse i barnehagen undersøkes (Shabani, 2021). Undersøkelsen viser at eierne ser en rekke positive konsekvenser av å ha masterutdannede barnehagelærere i barnehagen. I antologien *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet* etterspør redaktørene innledningsvis mer kunnskap om eierleddet og hvilke tanker representanter for barnehageeier har om hvordan masterutdannede barnehagelærere kommer barnehagen til gode (Pettersvold, Rothuizen & Østrem, 2023).

Lov om barnehager tildeler barnehageeiere¹ en tydelig rolle og et hovedansvar når det i §7 står: «Barnehageeieren har ansvaret for at barnehagen drives i samsvar med gjeldende lover og forskrifter» (Kunnskapsdepartementet, 2005). I rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) tydeliggjøres ansvaret ved at det der presiseres at barnehageeier har det juridiske ansvaret for kvaliteten på barnehagetilbudet. Eiers rolle beskrives også i strategi for barnehagekvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2021) og revidert kompetansestrategi (Kunnskapsdepartementet, 2022). I strategiene fremheves eiers ansvar for kompetanseutvikling hos alle ansatte i barnehagen, samt ansvaret for å sikre at barnehagelærere med masterutdanning blir i barnehagen, og at kompetansen kan brukes aktivt. Selv om eiernes ansvar er fremtredende, vet vi ifølge Børhaug (2021, s. 11) fortsatt lite om hvem barnehageeierne er, på hvilken måte de påvirker barnehagen, og hva de står for. Børhaug (2021, s. 53) påpeker eierbegrepets kompleksitet og mangfoldigheten som finnes i eierstrukturene. Barnehageeierne er ikke en ensartet gruppe. Dette synliggjøres også i bruken av ulike titler. De som representerer barnehageeier, kan være alt fra rådmannen i kommunen, til en enhetsleder, barnehagesjef eller virksomhetssjef (Larsen & Slåtten, 2023, s. 134). Dette mangfoldet i eierstruktur og titler er også å finne i mitt utvalg, noe jeg kommer tilbake til. Det varierer også hvilken faglig bakgrunn de som representerer eierne, har. Os og Hernes (2023, s. 166) fremhever barnehagefaglig kompetanse i eierleddet som en forutsetning for utøvelse av forsvarlig eierskap. En spørreskjemaundersøkelse der eiere ble spurt om hvilken utdanning de ansatte som jobbet med barnehagesaker i eierorganisasjonen hadde, svarte 35 % at de ansatte hadde

barnehagelærerutdanning (Børhaug, 2021, s. 60). Det er altså ingen selvfølge at de som representerer barnehageeier, har en barnehagefaglig utdanning. En barnehagefaglig utdanning hos barnehageeier kan være av betydning, både ved at de har samme profesjonstilhørighet som barnehagelærerne i barnehagene, og når det gjelder utformingen av det faglige innholdet i organisasjonen (Larsen & Slåtten, 2023, s. 142). Flere studier (Børhaug, 2021; Børhaug & Lotsberg, 2019; Haugset, 2018) viser at eierne tar en mer aktiv rolle enn tidligere og involverer seg mer i barnehagen, dette gjelder også det faglige og pedagogiske arbeidet i barnehagen. Samtidig er det også her variasjoner når det gjelder graden av involvering. Et konkret eksempel synliggjøres i studien: *Evaluering av implementering av rammeplanen for barnehagen* (Ludvigsen et al., 2023). Resultatene fra undersøkelsen viser en spredning i graden av eierinvolvering mellom ulike typer eiere, og at eierskapsformen har større betydning for involvering enn størrelsen på organisasjonen (Ludvigsen et al., 2023, s. 258-259).

Med utgangspunkt i den tydelig tildelte rollen og ansvaret barnehageeier har, ønsker jeg å undersøke barnehageeiernes refleksjoner om masterutdannede barnehagelærere i barnehagen, hvordan de ser for seg at kompetansen kan brukes og hvordan de legger til rette for det. Spørsmålet jeg søker å svare på og som danner problemstillingen for artikkelen, er:

Hvilke ambisjoner har representanter for barnehageeier for masterutdannede barnehagelærere i barnehagen, og hva kan deres refleksjoner fortelle om eierleddets betydning for å styrke kompetansen i barnehagen?

I artikkelen presenterer jeg først de teoretiske perspektivene jeg legger til grunn for analysen og diskusjonen. Videre presenterer jeg den metodiske tilnærmingen og analysen av materialet, før jeg avslutningsvis diskuterer resultatene i lys av de teoretiske perspektivene og tidligere forskning.

TEORETISK PERSPEKTIV

Når kunnskap blir sett på som en ressurs i organisasjonen, kan den karakteriseres som en kunnskapsorganisasjon (Gotvassli, 2020, s. 116). Masterutdannede barnehagelærere bringer inn et høyere utdanningsnivå i barnehagen, og de besitter på den måten en kunnskapsressurs. I denne artikkelen forstår jeg barnehageeier som en kunnskapsleder som har ansvar for ledelse av ansatte med høy utdanning, som på den måten besitter en sentral ressurs i organisasjonen. Kunnskapsledelse handler om å legge til rette for og å lede prosesser for identifisering, utvikling, lagring og deling av kunnskaper (Gotvassli, 2020, s. 115). I dette arbeidet vil man som kunnskapsleder måtte håndtere motsetninger og dilemmaer mellom for eksempel økonomi og fag (Gotvassli, 2020, s. 219). Gotvassli (2020, s. 219) fremhever at dilemmaene eller spenningene kan føre til utvikling og læring, og at man som leder selv må finne sin filosofi for hvordan man skal balansere motstridende interesser. Hvordan barnehageeiere påvirker og styrer barnehagens pedagogiske virksomhet, kan variere, og det finnes ulike måter å utøve sitt eierskap på. En sentral oppgave for eierne som kunnskapsledere blir å holde profesjonsutøverne som besitter en kunnskapsressurs, motiverte, slik at de over tid vil bidra i organisasjonens arbeid (Gotvassli, 2020, s. 118).

I denne artikkelen anlegger jeg profesjonsteoretiske perspektiver for å forstå arbeidet til de masterutdannede barnehagelærerne og barnehageeiernes kunnskapsledelse. Kjennetegn på en profesjon er blant annet at man er gitt tillit til å forvalte et samfunnsmandat på vegne av samfunnet. Tilliten er gitt basert på fagkunnskap tilegnet gjennom høyere utdanning. Det profesjonelle arbeidet

er preget av kompleksitet, og mer eller mindre grad av ubestemthet, arbeidsoppgavene lar seg derfor ikke standardiseres (Hennum & Østrem, 2016, s. 10; Molander & Terum, 2008, s. 20). Når ubestemthet preger arbeidsoppgavene, er det behov for skjønn, og det profesjonelle arbeidet må derfor kunne utøves med en viss grad av autonomi. Autonomi og skjønnsmyndighet er gitt basert på tillit til at profesjonsdeltakerne har den kunnskapen som trengs for å løse de spesifikke oppgavene profesjonen er tildelt (Grimen, 2008, s. 180; Molander & Terum, 2008, s. 20-22).

METODE OG UTVALG

Jeg har i denne undersøkelsen vært opptatt av, og hatt ambisjoner om, å få frem barnehageeiers refleksjoner om barnehagelærere med masterutdanning, og det har derfor vært nærliggende å velge intervju som metode. Jeg har vært opptatt av fleksibiliteten som intervjuer kan gi, og valgte derfor semistrukturerte individuelle intervjuer. Semistrukturerte intervjuer er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) en type intervju som tar utgangspunkt i en fleksibel intervjuguide med temaer og forslag til spørsmål, og har på den måten ikke noen fast struktur. Fleksibiliteten var særlig relevant i mitt arbeid fordi det forelå lite forskning på temaet. Ved å ta utgangspunkt i semistrukturerte intervjuer og en temabasert intervjuguide har det vært mulig å gi rom for deltakernes refleksjoner, og for at temaer som jeg på forhånd ikke har forutsett som relevante, kan belyses. Metoden gir også muligheter for meg som forsker til å gå i dybden ved å stille oppfølgingsspørsmål. Intervjupersonene i denne undersøkelsen representerer noe mer enn seg selv, de representerer eierne og en organisasjon, og jeg har intervjuet dem i kraft av rollen og stillingen de har som eier. Intervjuene er gjennomført digitalt. Digitale intervjuer ble valgt både på grunn av en usikker situasjon med pandemi, og fordi jeg enklere kunne intervjuer deltakere fra ulike deler av landet uten at det innebar lange reiser. I forkant av intervjuene fikk deltakerne som ønsket det, tilsendt spørsmålene og temaet for intervjuet. Deltakerne valgte selv hvilken digital plattform de ønsket å benytte. Digitale intervjuer kan ha noen utfordringer, særlig mindre tilgang til kroppsspråk, og for eksempel dårlig internettilkobling, som kan føre til brudd i samtalen eller forsinkelser, slik at man ender opp med å snakke samtidig. I et forsøk på å minske utfordringene brukte jeg småord som anerkjennelse og respons, det bidro til å opprettholde kontakten og sikre felles fokus i samtalen. Det er gjort opptak, og intervjuene er transkribert av meg i etterkant. Sitatene som gjengis, er anonymisert, og alle deltakerne er gitt fiktive navn².

Jeg har intervjuet seks representanter for barnehageeier. Jeg bruker benevnelsen representanter fordi ingen av de seks er eiere alene, men det som kan beskrives som forvaltere av eierskapsforpliktelser. De er på den måten en del av en større gruppe i eierleddet, og det er ikke de som har det juridiske ansvaret. Den som forvalter det juridiske ansvaret i barnehagesektoren, kan være et ansvarlig selskap, kommunestyret, eller for eksempel et aksjeselskap (Børhaug, 2021, s. 52). Deltakerne jobber i organisasjoner som består av flere barnehager med én felles administrasjon med flere ansatte. Eierorganisasjonene deltakerne representerer, har ulik struktur, og representantene jeg har intervjuet, har ulike titler: seksjonsleder, leder for kompetanse, kommunalsjef for barnehager, regionleder, enhetsleder og barnehagesjef. De seks deltakerne er rekruttert ved at jeg aktivt har søkt opp nettsidene til den enkelte barnehageaktøren. Noen av de private barnehageorganisasjonene har nettsider der det var enkelt å finne frem til en representant for eiersiden, flere hadde organisasjonskart som tydelig synliggjorde de ulike rollene i organisasjonen. I de kommunale barnehagene var det vanskeligere å finne frem til hvem som var ansvarlig for barnehagene. Jeg

kontaktet da bekjente innen fagmiljøet, som igjen satte meg i kontakt med andre som hadde informasjon om hvem som kunne være aktuelle deltakere, dette er i tråd med den såkalte snøballmetoden (Johannessen et al., 2010, s. 109)³. Ut over at jeg ønsket å snakke med personer som representerte eiersiden i barnehagen, hadde jeg flere utvalgsriterier. Jeg hadde et ønske om å rekruttere deltakere fra både kommunale og private barnehageorganisasjoner, og jeg ønsket å snakke med eiere fra ulike deler av landet. Jeg endte opp med et utvalg bestående av både kvinner og menn, og alle deltakerne har barnehagelærerutdanning. To av intervjupersonene har masterutdanning i ledelse, mens de resterende har ulike videreutdanninger. En barnehagefaglig utdanning var ikke et kriterium for utvalget, men noe jeg spurte om i lys av det som kom frem i intervjuene. At alle deltakerne har en barnehagefaglig utdanning, kan gi en skjevhet i utvalget. Det kan hende grunnen til at de takket ja til deltakelse, er at de er barnehagelærere og at de derfor er mer opptatt av tematikken enn kollegaer uten en slik bakgrunn.

ANALYSE AV MATERIALET

I arbeidet med analysen har jeg gjennomført flere gjennomlesninger av det empiriske materialet. I de første rundene var jeg opptatt av å få oversikt over helheten, slik at jeg kunne danne meg et inntrykk av hva materialet forteller. Artikkelens problemstilling har spilt en avgrensende rolle i analysen og har hatt betydning for hva blikket mitt har rettet seg mot. I arbeidet med å forstå hva det hele kan handle om, har det empiriske materialet vært drivende, men jeg har også lest og anlagt teoretiske perspektiver. Analyseprosessen kan beskrives som abduktiv (Schmidt, 2024, s. 113), der prosessen har vært dynamisk, og sirkulær. Etter de første rundene med gjennomlesning satt jeg igjen med et inntrykk av at barnehagelærere med masterutdanning var noe eierne ønsket, men at det å rekruttere og beholde de masterutdannedes kompetanse i barnehagen opplevdes vanskelig. De uttrykte det jeg forsto som en ambivalens. Dette inntrykket ble styrende for de teoretiske perspektivene jeg valgte, og teoriene fikk betydning når jeg gikk tilbake til det empiriske materialet igjen. Vekselvirkningen mellom det empiriske materialet og teoretiske perspektiver har hatt betydning for hva oppmerksomheten min er rettet mot, og på den måten hva som pekte seg ut. Vekselvirkningen gjorde det også mulig å komme dypere ned i materialet, og de spenningene eller ambivalensene jeg syntes var fremtredende. Etter flere runder satt jeg igjen med tre temaer, som ble kategorier i den videre analysen: 1) behov for kompetanse, 2) å ha ansvar for en pedagogisk virksomhet og 3) rekruttering.

Behov for kompetanse

Innledningsvis spurte jeg deltakerne hva de tenker om barnehagelærere med masterutdanning som jobber i barnehagen. Tore sier: «Jeg tenker jo at kvalitet henger tett sammen med ansattes kompetanse, og jeg etterlyser jo kompetanse, jeg ønsker jo at vi skal ha det». Trude sier det slik:

Jeg tenker at det er veldig bra at barnehagelærerne har mer kompetanse enn bare grunnutdanningen som barnehagelærer. Vi ser det at det er flere og flere som tar denne masterutdanningen, og flere som søker stilling som pedagogisk leder og styrerstillinger, som har denne kompetansen, og det er selvfølgelig veldig nyttig for oss ute i barnehagene. Og det er viktig at vi også legger til rette for at denne kompetansen blir benyttet, da, og at de får lov til å bruke det de kan. Så da er det viktig at vi er oppmerksomme på hvilken kompetanse de har, og at de virkelig får brukt det

de kan i jobben sin. Høy kompetanse er uhyre viktig for at vi skal skape en god hverdag.

Det er tydelig at både Tore og Trude ser kunnskap og kompetanse ut over grunnutdanningen som en ressurs inn i barnehagens arbeid, og at de ser et behov for mer kompetanse. Det de sier om sammenhengen mellom kunnskap og kvalitet, og mellom kunnskap og en god hverdag, kan forstås som noe av det samme. Det Trude sier, synliggjør at hun ser det som sin oppgave og sitt ansvar å bidra i arbeidet med å sikre at kompetansen blir anvendt i barnehagen. Behovet for kompetanse er også Sandra opptatt av, hun sier:

Vi må se på hvordan vi kan rigge oss bedre inn i fremtidens barnehage, ikke sant, det å ivareta det, det å få den viktige kompetansen nærmest barna. Og dertil også ivareta det faglige perspektivet, da, så nærme barna som mulig.

Sandra reflekterer rundt hvordan kompetanse er en sentral faktor for utvikling av barnehagen. Hun er opptatt av kompetansens betydning i møte med barna, og at hun har et ansvar for at barna møter kompetente ansatte. Tore sier:

Og så må vi implementere den kompetansen og sørge for at den blir brukt, da, på en god måte. Sånn at den aktiveres, den kompetansen, at den er til glede for alle barna og de andre ansatte som er i den enkelte avdelingen, og den enkelte barnehagen.

Tore er også opptatt av at kompetansen må komme barn og barnehagen til gode. Beskrivelsen forstår jeg dithen at han påtar seg et ansvar for å sikre at barnehagelærerne med masterutdanning har mulighet til å bruke kompetansen sin. Han fremhever at «vi», som jeg leser som *barnehageeier*, har et ansvar for det jeg forstår som kunnskapsdeling, slik at kompetansen ikke forblir individuell.

Både Tore, Trude og Sandra beskriver økt kunnskap som en ressurs inn i barnehagens arbeid, de er opptatt av at det er et behov for kompetanse. Jeg tolker det dithen at barnehagen trenger den kompetansen de masterutdannede bringer inn. De masterutdannede med sin mer-kompetanse kan være et svar på utfordringene barnehagene står overfor. Deltakerne beskriver også hvordan de som eier må ta ansvar for at kompetansen de masterutdannede besitter, kan bidra til utvikling av barnehagen, og på den måten komme barna til gode.

Å ha ansvar for en pedagogisk virksomhet

Hvilken kunnskap og kompetanse barnehagen har behov for, og hvordan de masterutdannede kan innfri det behovet, tematiseres i intervjuene. Fernanda sier det slik:

De [masterutdannede] har med seg noen kompetanser kanskje særlig knytta til den evnen å både tenke mer analytisk, og gjennom sitt mastergradsarbeid så har de på en måte også fått en større kompetanse innenfor litteratur, teori. Så det er også en side av kompetansen som vi er veldig opptatt av, da, og som vi tenker kan være nyttig for barnehagens utviklingsarbeid og for at barnehagen skal lykkes som lærende organisasjon, egentlig.

Videre beskriver Fernanda hvordan de jobber med organisering, slik at kompetansen kan utnyttes:

De har fått ganske stor frihet til å løse måten å organisere seg på, da. Vi gikk faktisk inn i det arbeidet med en tanke at det skulle være litt sånn at styrer og den masterutdannede skulle være med og være litt medskaper også.

Fernanda beskriver det jeg forstår som teoretisk kunnskap, og fremhever det analytiske og de teoretiske perspektivene. Hun viser her at hun som representant for eier har tillit til de masterutdannedes kunnskap, og at kunnskapen kan bidra til utvikling av barnehagen. I beskrivelsen av hvordan de kan utnytte kunnskapen, er hun opptatt av frihet og det jeg forstår som handlingsrom. Ansvaret delegeres på den måten til styrer og den masterutdannede, slik at de sammen må finne ut hvordan kompetansen best kan anvendes. Trude og Sandra tematiserer også ambisjoner for kompetansen. Trude sier:

De med mastergradskompetanse kan heve det faglige nivået i barnehagene og at det er en åpenhet rundt det å gi hverandre tilbakemeldinger for å hele tiden etterstrebe å bli bedre, det er jo en kontinuerlig prosess det her med en lærende organisasjon.

Sandra beskriver noe av det samme når hun sier:

Først og fremst så tenker jeg at de [masterutdannede] kan tilføre pedagogiske eller faglige perspektiver som kan utfordre ulike universelle sannheter som kan ha etablert seg i barnehagen, blant annet. Eller at man tilfører perspektiver eller nyanser og så videre, eller pedagogiske refleksjoner, inn i diskurser som kanskje er rådende, som kan bidra til å øke bevisstheten, kunnskapen og kompetansen rundt faget i barnehagen og kan løfte det mer opp slik at vi blir mer faglig bevisste i arbeidet vårt. Jeg er innmari opptatt av at vi blir mer faglige bevisste, at vi må bort litt fra det der praktiske, det blikket.

Trude og Sandra beskriver hvordan de masterutdannede kan bidra til kompetanseheving. Sandra identifiserer ulike type kunnskap de masterutdannede kan bidra med, og hvilken kunnskap det er behov for. Hun fremhever særlig tilføring av teoretiske perspektiver og det jeg leser som kritikk, som et bidrag i utvikling av barnehagen. Også den analytiske kompetansen, det Sandra benevner som «blikket», blir fremhevet som en ressurs. Sandras beskrivelser bærer preg av tillit til kompetansen barnehagelærerne med mastutdanning har, og at de har det som skal til for å heve kompetansen og kvaliteten i barnehagen. Deltakerne peker på både den teoretiske og analytiske kompetansen som de masterutdannede kan bidra med for å heve det faglige arbeidet i barnehagen, men de er også opptatt av at de masterutdannede skal arbeide i relasjon til barna. Fernanda sier:

En tanke som vi har, er at vi ønsker at de masterutdannede skal være på gulvet, altså at de skal være sammen med barn og personale, at masterkompetansen kan komme til uttrykk ved å være rollemodell ved å være på gulvet.

Også Trude understreker ambisjonen om at de med masterutdanning skal være sammen med barna, og hvorfor:

Barna er jo det viktigste for oss, og vi mener jo, vi barnehagefolk, at det viktigste i hele verden er det arbeidet som gjøres i relasjon med barn, og da må man ha en viss kompetanse for å utøve arbeid av høy kvalitet. Altså det kvalitetsarbeidet mellom voksne og barn skapes i relasjon.

Refleksjonene Fernanda, Trude og Sandra gjør seg, forteller noe om hvordan de som ansvarlige for det pedagogiske arbeidet er opptatt av å utnytte kunnskapsressursen de masterutdannede besitter. Sitatene synliggjør at de har ansvar for en pedagogisk virksomhet der både kompetanseheving, men også det daglige arbeidet, er av betydning. Slik jeg leser sitatene, ligger det en spenning mellom både et ønske og behov for mer kompetanse som kan styrke den faglige kvaliteten og kompetansen i hele barnehagen, og behovet for å ha de masterutdannede som en del av grunnbemanningen sammen med barna. Deltakerne fremhever den teoretiske kunnskapen som typisk følger med en masterutdanning, og ut fra beskrivelsene er disse kunnskapene noe de ønsker skal komme barnehagen konkret til gode. De masterutdannede skal både være pådrivere i den faglige utviklingen og samtidig dele kunnskap gjennom profesjonsutøvelsen sammen med barna. Denne spenningen mellom behovet for grunnbemanning og behovet for kompetanseheving i barnehagen trer også frem når deltakerne beskriver arbeidet med rekruttering.

Rekruttering

I intervjuet stilte jeg spørsmål rundt strategier for å rekruttere og beholde barnehagelærere med masterutdanning i barnehagen. Det som kom frem av svarene, var at det i varierende grad fantes en tydelig strategi hos den enkelte barnehageeier, og om de arbeider aktivt med å rekruttere ansatte med masterutdanning. Trude sier: «Å rekruttere flere, og å beholde de også, er veldig viktig, da, der har vi nok ikke en sånn veldig tydelig strategi, men det skulle jeg nok ønske at vi hadde». Fiona beskriver noe av det samme når hun reflekterer rundt hva hun ønsker: «En mer sånn håndfast og tydelig strategi for hvordan beholde pedagoger med eller barnehagelærer med mastergrad». Det er tydelig at Trude og Fiona etterspør en tydeligere strategi eller plan slik at de kan sikre masterkompetansen inn i barnehagen, og at de forblir der. Felles for de to er at de ønsker en strategi som kommer fra andre. Fiona forteller at de har tatt noen grep, og at det fører til at de får ansatte med masterutdanning: «Det at vi får de [masterutdannede] inn, det tror jeg vi gjør fordi at vi kan lokke med at de får kompensasjon i og med at de får litt høyere lønn». Lønn blir et virkemiddel som Fiona mener motiverer i rekrutteringsprosessen. Det varierer om barnehagene tilbyr høyere lønn for hørere utdanning, og dette, sammen med en manglende strategi, oppleves som et dilemma for flere av deltakerne. Tore sier:

Nå er jo dessverre ikke barnehagesystemet lagt opp til at det finnes, det finnes jo ikke noe system som ivaretar dem. Fordi vi er jo hele tiden avhengig av å ha ansatte på grunnbemanning, og vi har heller ikke noe system for å lønne dem utover det som er ordinære lønnsvilkår. Så altså det som er ønsket vårt, henger jo ikke helt sammen med hvordan sektoren er rigget, hvis man kan kalle det det, for masterkompetanse, da.

Einar er inne på det samme, han sier:

Det vi er opptatt av som barnehageeiere, det er jo å ha nok pedagoger, og gjerne med relevant videreutdanning. Det som er litt utfordrende for oss, det er jo at det ikke er spesielt attraktivt å søke jobb i barnehage med master, for vi har ingen stillinger som er dedikert til det. Så, det fortviler oss jo litt, for vi ønsker kompetanse. Vi har en lang vei å gå der med å ta vare på de her folka nå, som tar en master, å beholde de i barnehagen, mange ganger så forsvinner de over til andre ting. Jeg tenker nok at det starter med hovedutfordringen i selve systemet, og hvilken type stillinger vi er satt opp

med i barnehagen for å drive barnehagen og hva barnehageloven krever. Så vi har litt kompetanselekkasje ut av barnehagene.

Tore og Einar peker begge på dilemmaet de står i, mellom ønsket om kompetanse og hvordan systemet og rammene er. De understreker at de innfrir krav fra myndighetene, og peker på at det ikke er krav om masterkompetanse. Samtidig ønsker de kompetansen, men så lenge det mangler tydelige retningslinjer for de masterutdannede barnehagelærerne, kan det føre til at kompetansen forsvinner ut av barnehagen. Sitatene forteller lite om hva de konkret gjør for å endre de utfordringene de peker på, ansvaret deres synliggjøres ikke. Det kan fortelle noe om grad av eierinvolvering. Jeg blir nysgjerrig på nettopp dette, og hvilket ansvar de tar. Når jeg spør om masterutdannede barnehagelærere er et tema i ledergruppen Fiona er en del av, sier hun: «Ikke til nå. Men jeg tenker, at jeg er jo i et sånn storbynettverk, og at det vil komme som tema der og eventuelt her når etter hvert flere får den mastergraden». Sandra sier: «Foreløpig nå så er det på drøftingsnivå». Tore utdyper noe mer når han reflekterer rundt om tematikken blir diskutert:

Ikke annet enn at man diskuterer felles når man møtes over en kaffe, og da er det jo kjent det som jeg innledet med. Det at barnehagene ikke har det samme systemet for å ivareta utdanning som for eksempel skolen har, da. Det er jo noe vi synes er frustrerende.

Fiona, Sandra og Tore beskriver ikke bare en manglende strategi, men kanskje også en manglende vilje til å gjøre noe konkret. Fiona er avventende, og satser på at det vil bli et tema, Sandra forsøker å bringe temaet på banen, men slik jeg leser det, har ikke hun eller de andre som er del av eierleddet, noen plan. Denne litt nølende tilnærmingen, og mangelen på en strategi og retningslinjer synliggjøres også i det Tore sier. Når diskusjonene skjer i uformelle situasjoner, tyder det på at det blir tilfeldig og at det ikke tas et tydelig ansvar. Tore forteller videre hvorfor de ikke etterspør masterutdannede barnehagelærere: «Vi ønsker jo videreutdanning, men ikke nødvendigvis masterkompetanse. Fordi vi har jo ikke noen gulrot i andre enden». Hvorfor de ikke skriver om masterkompetanse i utlysninger, kommenterer han slik: «Jeg har tenkt det at det ikke er verdt å nevne siden vi ikke har den gulrota, men det kan hende jeg tar feil». Tores beskrivelser tyder på at han og eieren han representerer ikke satser eller tar noen grep fordi systemet er som der er.

Einar ser noen andre muligheter:

Jeg er ganske sikker på at vi som barnehageeier kan gjøre noen valg som er helt uavhengig av hva styringsdokumenter forventer av oss. Men jeg vet ikke helt hvordan vi skal tenke. Men jeg tror at det viktigste for oss er å vite, eller å sikre at vi ikke mister viktig kompetanse ut av barnehagen selv om de videreutdanner seg, at vi må være litt smarte og finne noen gode måter å utnytte kompetansen deres på og å gjøre det attraktivt for dem å jobbe i barnehagen.

Einar tematiserer en tro på at det finnes muligheter, men slik det er nå, står han i et spenningsfelt mellom rammer og fag og må finne løsninger som kan oppleves som motstridende interesser eller en ambivalens. Han uttrykker en usikkerhet knyttet til hvordan det kan løses, noe som tyder på at temaet masterutdannede kanskje ikke er gjennomarbeidet i alle ledd i organisasjonen. En av de andre deltakerne, Fernanda, forteller at de har tatt et grep for å få rekruttert kompetansen inn og for å beholde kompetansen i barnehagen, hun sier:

Vi opprettet jo egen stillingskategori for, nå er det vel tre år siden vi ansatte den første. Og vi har jo en tanke om å høyne status for sektoren og å skape karrieremuligheter innad i en barnehage slik at ikke de med masterkompetanse bare forsvinner ut av barnehagen. Det har vi jo ikke lyst til, vi har lyst til å beholde den kompetansen i barnehagen. Og så hadde vi en tanke om at den ikke skulle være knyttet fast til en avdeling.

Målet er tydelig, kompetansen må bli i barnehagen, men Fernanda begrunner også valget om egen stillingskategori med et større mål, å gi barnehagen og barnehageprofesjonen et statusløft. Fernanda er opptatt av at de ønsker at masterutdannede har en mer fleksibel stilling og kan bevege seg rundt, men slik jeg forstår det, betyr det ikke nødvendigvis noe annet enn at de inngår i grunnbemanningen. Sitatet viser at organisasjonen Fernanda representerer, har tenkt gjennom og laget en strategi for hvordan de masterutdannende kan utnyttes i barnehagen.

Oppsummert er det tydelig at det er variasjoner når det kommer til rekruttering og å beholde kompetanse. Noen gjør lite eller ingenting, og har ingen plan, mens andre tar konkrete grep. Når det i noen av intervjuene kommer frem at man kan ha en strategi, tyder det på at barnehageeier har et valg når det kommer til å rekruttere og å beholde de masterutdannede barnehagelærerne. Men samtidig virker det som at mangelen på klare retningslinjer og rammefaktorer fører til at det blir tilfeldig hvordan de gode intensjonene om mer kompetanse blir fulgt opp. Det kan også virke som om tradisjon og økonomi veier tyngre enn ambisjonen om faglig utvikling når det gjelder de masterutdannede barnehagelærerne i barnehagen.

DISKUSJON

Jeg vil her diskutere hvilke ambisjoner representanter for barnehageeier har for masterutdannede barnehagelærere i barnehagen, og hva refleksjonene deres kan forteller om eierleddets betydning for å styrke kompetansen i barnehagen. Diskusjonen er delt inn i tre: kunnskap som en ressurs, ambisjoner og tillit, og til slutt, manglende ansvar.

Kunnskap som en ressurs

Det er gjennomgående i det empiriske materialet at mer kunnskap og høy kompetanse verdsettes. Deltakerne ser positivt på at flere barnehagelærere tar en masterutdanning, og de mener at barnehagen har behov for denne typen kompetanse. Ressursperspektivet på kompetanse kan på den ene siden handle om deltakernes ansvar for en kvalitativt god barnehage, og at høy kompetanse hos personalet har sammenheng med kvalitet (Alvestad et al., 2019). På den andre siden kan det handle om styring fra nasjonalt nivå og forvaltningsorganer, for eksempel når Kunnskapsdepartementet i strategier fremhever masterkompetanse og et ønske om flere masterutdannede i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2021, 2023).

Beskrivelsene av kunnskap som en ressurs kan også handle om deltakernes utdanningsbakgrunn. De har alle barnehagelærereutdanning, noe som betyr at de har samme profesjonstilhørighet som de masterutdannede barnehagelærerne. At deltakerne også identifiserer seg med profesjonen, synliggjøres for eksempel når Trude sier: «Vi mener jo vi barnehagefolk at det viktigste i hele verden er det arbeidet som gjøres i relasjon med barn». Hun snakker om «vi barnehagefolk», og fremhever barna, noe som kan fortelle noe hvem man er der for, og hvem barnehagen er for. En felles

profesjonstilhørighet kan ifølge Larsen og Slåtten (2023, s. 142) ha betydning for den faglige retningen og vektlegging av det faglige innholdet i organisasjonen. Kjennskap til det barnehagefaglige blir også fremhevet av Os og Hernes (2023) i deres rapport om veiledning av barnehageeier. De skriver at barnehagefaglig kompetanse er av særlig betydning og en forutsetning for barnehagens kvalitet. I intervjuene synes jeg deltakernes barnehagefaglige kompetanse trer tydeligst frem når de reflekterer rundt en ambisjon om at de masterutdannedes kompetanse skal brukes i det pedagogiske arbeidet, sammen med barna. De er opptatt av høy kompetanse nær barna, og samtidig opptatt av at de masterutdannede med sin kompetanse kan være pådrivere for barnehagens faglige utvikling. Refleksjonene tyder på at deltakerne vet noe om det barnehagepedagogiske arbeidet og dets karakter. Arbeidet kan ikke standardiseres, men må stadig utvikles, som en av deltakerne sier: «...det er jo en kontinuerlig prosess det her med en lærende organisasjon».

Ambisjoner og tillit

Som nevnt har deltakerne ambisjoner om at kompetansen de masterutdannede har, skal komme barna og barnehagen til gode. De snakker om at «det er viktig at vi også legger til rette for at denne kompetansen blir benyttet, da», og de er opptatt av å sikre at kompetansen kommer «nærmest barna», som Sandra sier. Det at de peker på seg selv når de beskriver hvordan kompetansen kan utnyttes, forteller noe om at de ønsker noe for de masterutdannede i barnehagen. Refleksjonene rundt viktigheten av at kompetansen benyttes kan forstås som en måte å svare på eiers juridiske ansvar for kvalitet på, eller et svar på Kunnskapsdepartementets (2022, 2023; 2017) mål om barnehagelærere med masterutdanning i barnehagen. Det kan også fortelle noe om hvilke ambisjoner de har som kunnskapsledere. Sentrale trekk ved kunnskapsledelse handler ifølge Gotvassli (2020, s. 115) blant annet om å lede arbeid med å identifisere, lagre og dele kunnskap. Deltakerne beskriver hva det er med de masterutdannedes kompetanse som det er behov for i barnehagen, det tyder på at de har identifisert noen kunnskaper. De er også opptatt av at de som eiere må arbeide slik at kunnskapen kan komme barnehagen til gode, at kunnskapen skal være nær barna og deles i kollegiet. Beskrivelsene forteller noe om at deltakerne tar et eierskap og er bevisst sitt ansvar for kompetanseheving i hele barnehagen, men samtidig sier de lite konkret om hvordan de jobber for å få det til.

Det kommer frem liten grad av detaljstyring i intervjuene. Det kan handle om det en av deltakerne sier om at barnehagen ikke er «rigget» for kompetansen. De peker på en ambivalens eller spenning mellom de ambisjonene og behovet de har for høy kompetanse i barnehagen, og mangelen på rammer og retningslinjer, altså handlingsrom for å tilrettelegge. Gotvassli (2020, s. 219) fremhever kunnskapslederens evne til å håndtere ulike interesser mellom for eksempel fag og økonomi, politikk og policy som sentral. Det kan virke som deltakerne jeg har intervjuet, forsøker å balansere og håndtere spenningen de beskriver ved å gi de masterutdannede tillit. Tilliten er gitt med utgangspunkt i de masterutdannedes kunnskaper, og deres evner til å utøve kunnskapen, altså til profesjonsutøvelsen. Tilliten kan forstås som anerkjennelse av kunnskapen og kompetansen. Når deltakerne uttrykker stor grad av tillit er det grunn til å tro at det også gir rom for autonomi, som er av betydning når en profesjon skal utøve sitt profesjonelle arbeid (Molander et al., 2008).

Tilliten som kommer til uttrykk, kan også ha betydning for ambisjonen deltakerne har om kunnskapsdeling, og at barnehagen skal være en lærende organisasjon. Deltakerne har ambisjoner om deling av kunnskap ved at de med masterutdanning kan være faglige rollemodeller og øke det

faglige nivået, slik at kunnskapen kan gå fra å være individuell til å bli lagret og del av organisasjonen. Kasin og Østrem (2023, s. 119) ser i sin studie at tillit er et vilkår som har betydning for om de masterutdannedes kompetanse kan bli en del av det faglige felleskapet i barnehagen. Det fordi tillit kan bidra til et handlingsrom slik at de masterutdannede kan justere stillingen sin slik at den kan komme andre ansatte til gode.

Refleksjonene deltakerne har rundt hvordan kompetansen til de masterutdannede kan komme barnehagen til gode, bærer preg av et *både og*. De masterutdannede skal både være faglige pådrivere, veilede, samt bidra til utvikling av barnehagen, og de skal være rollemodell og utøve sin kunnskap i relasjon med barn, som en del av grunnbemanningen. Dette kan handle om at eierrepresentantene har delegert ansvaret til styrene, slik en av deltakerne beskriver, og at de derfor ikke har konkret innsikt i hvordan kompetansen utnyttes. Det kan også handle om måten deltakerne snakker om masterkompetanse på, som noe som er direkte anvendbart. De snakker om at kompetansen må «implementeres», eller at de masterutdannede skal dele kunnskap ved å være rollemodell. Det sier noe om en forståelse av at kunnskapen de masterutdannede besitter, er noe som kan kobles direkte på profesjonsutøvelsen. Beskrivelsene tyder på at de masterutdannede skal gjøre samme arbeidsoppgaver som barnehagelærerne, men at de i tillegg skal være blant annet faglige pådrivere.

Når deltakerne har en lite konkret plan for hvordan det kan være plass til de masterutdannede ved siden av de andre barnehagelærerne, kan det være utfordrende å få til kunnskapdeling og faglig utvikling. Det kan være utfordrende fordi det er ulike vilkår som kan virke inn på arbeidet med å kunne utnytte kunnskapsressursen, og det er ikke sikkert at tillit og handlingsrom holder. Som profesjonsutøver er man avhengig av tillit og en viss grad av autonomi i arbeidet, men tillit kan i denne sammenheng også forstås som en måte å fraskrive seg ansvar på. Deltakerne har som nevnt tillit til kompetansen de masterutdannede besitter. I tillegg gir de barnehagelærere med master tillit til å finne ut av hvordan de kan bruke kompetansen deres selv, men uten konkrete beskrivelser av hvordan de som barnehageeier legger til rette for at det skal skje – de har tillit til at de masterutdannede finner ut av det selv. Når det blir gitt tillit uten noen plan for hvilket mandat de masterutdannede skal ha, kan blant annet barnehagens kultur spille inn og være en utfordring når de masterutdannede skal dele og anvende sin kunnskap. Det å være den ansatte som har en annen kompetanse og som er gitt tillit til å dele kunnskap, kan være utfordrende. Kasin og Østrem (2023, s. 122) finner i sin studie at det finnes andre vilkår enn de strukturelle som har betydning for utnyttelse av kompetansen til masterutdannede. Det generelle kompetansenivået i barnehagen og en svak kultur for faglige refleksjoner opplever de masterutdannede i studien som en hindring for å kunne bruke kompetansen slik de ønsker. Barnehagens kultur blir også fremhevet som en utfordring for bruk av kunnskap i en intervjustudie der jeg selv har intervjuet barnehagelærere med master (Ivarson, 2023). Eierrepresentantene i denne studien sier lite om kulturen, men beskrivelser som for eksempel «utfordre ulike universelle sannheter som kan ha etablert seg» kan tyde på at kulturen som har satt seg i barnehagen, er noe som deltakerne også forholder seg til. Når det ikke finnes tydelige retningslinjer, rammer eller økonomi for hva de masterutdannede skal være i barnehagen kan det virke som flere av eierne ikke tar grep for å skape rom, eller tildele de masterutdannede ansvar og arbeidsoppgave. Dette kan være noe av grunnen til at rollen til barnehagelærere med masterutdanning forblir tilfeldig og diffus.

Manglende ansvar?

Deltakernes refleksjoner rundt rekruttering og det som handler om å beholde kompetansen i barnehagen, bærer preg av en motsetning. Deltakerne beskriver at de står i en spenning mellom ønsket om faglighet og økonomi, mellom politiske intensjoner om masterutdannede barnehagelærere i barnehagen og barnehagens behov og rammer. Denne spenningen kan fortelle noe om hvordan eierne tar ansvar og deres betydning for kompetanseheving i barnehagen. Det varierer hvordan deltakerne håndterer spenningene. Noen gir en lønnskompensasjon, og noen gir en egen stilling, eller stillingstittel, begge deler kan bidra til å sikre det faglige hensynet ved at det kan motivere barnehagelærere med masterutdanning til å ta en jobb i barnehagen. Slik det kommer frem i intervjuene, er deltakerne opptatt av at de må ta vare på kompetansen, og anerkjenne den, de snakker om å unngå «kompetanselekkasje og sikre at vi ikke mister viktig kompetanse». De er på den måten klar over risikoen ved å ikke ha noe plan for å få de masterutdannede inn i barnehagen. Høyere lønn, eller egen stillingstittel kan forstås som en motivasjonsfaktor, fordi det er en form for anerkjennelse av kompetansen. Utfordringen flere peker på, er at barnehagene har økonomiske rammer, eller systemer, som gjør at slike former for anerkjennelse ikke er aktuelle. Noen av barnehagene får til å ta grep, så man kan spørre seg om de utfordringen andre peker på er reelle, eller om det er en ansvarsfraskrivelse. Det er tydelig at behovet for grunnbemanning veier tungt, og det gjør det krevende å ivareta og ta grep for å få inn de masterutdannede. Sett i lys av ønsket om kompetanse slik deltakerne beskriver det, virker det som de organisatoriske rammene, eller systemene veier tyngre enn faglige hensyn. Ambivalensen mellom økonomiske rammer og behovet for grunnbemanning, tematiseres i Kasin og Østrem (2022, s. 114) sin studie om masterutdannedes vilkår i barnehagen. De ser det som en grunn til at barnehagelærere med masterutdanning ikke blir satset på. Man kan spørre seg hvorfor viljen til å ta grep for å få rekruttert, men også beholde de masterutdannede, er så nølende.

I intervjuene kommer det frem hos flere at det er i uformelle settinger at temaet blir diskutert, og det fremstår derfor rent tilfeldig hva de gjør for å få kompetansen inn i barnehagen. Tre av deltakerne beskriver som nevnt at de kan tilby høyere lønn. Kun én av deltakerne viser i tillegg til konkrete tiltak både ved at de rekrutterer, og har egen stillingstittel. Resten uttrykker en frustrasjon over manglene strategi og tiltak. En av dem uttrykker det slik: «det fortviler oss jo litt, for vi ønsker kompetanse». Beskrivelsene deltakerne gir tyder på ulik grad av eierinvolvering, og ulike posisjoner i eierorganisasjonen. Mangfoldet som finnes i eierleddet, kan være en utfordring og kan påvirke hva som blir satset på. Eierrollen i barnehageorganisasjonen kan være en vanskelig rolle, og kanskje særlig i organisasjoner der det kan være flere personer som er en del av barnehageeier. Deltakerne i min undersøkelse representerer barnehageeier i slike organisasjoner, og det er ikke entydig hvilket mandat de har til å ta avgjørelser. Flere av de som representerer de kommunale barnehageeierne, er i ledergrupper der de må forhandle med andre i oppvekstsektoren som for eksempel skole og barnevern. Det kan kanskje være et vanskeligere forhandlingsbord enn i organisasjoner der eier kun har ansvar for barnehager. Deltakere i Os og Hernes (2023, s. 145) sin studie tematiserer spenningsfeltet en eierrepresentant kan stå i. De beskriver at de arbeider i en mellomposisjon mellom de juridiske eierne og styrene i barnehagene, og må forhandle oppover og nedover. En slik mellomposisjon kan føre til en vingeklippet lederrolle. Denne vanskelige mellomposisjonen synliggjøres også i mitt materiale, for eksempel når Tore sier: «Så altså det som er ønsket vårt, henger jo ikke helt sammen med hvordan sektoren er rigget». I de mellomposisjonene som flere eierrepresentanter har, er det ikke klart hvilke handlingsrom de har, og hvilke ansvarsområder som

er deres. Det er usikkert hvem som tar ansvar for kompetanseheving når det hverken finnes rammer eller økonomi som gir velvillige eierrepresentanter handlingsrom til å gjøre noe med ambisjonene sine. Når barnehageeier består av flere representanter, kan det være en av grunnene til at satsning på de masterutdannede ikke er enkelt, fordi det ikke er de alene som bestemmer. Rollen som barnehageeier er på den måten utfordrende posisjon å stå i, og deltakerne må balansere mellom å innfri de juridiske krav om for eksempel bemanningsnorm og ønsket om barnehagelærere med masterutdanning. Deltakerne som forteller om en lønnskompensasjon og/eller stillingstittel for de masterutdannede, representerer barnehageorganisasjoner som har nedskrevet denne satsningen (enten lønn og /eller tittel), og det er på den måten noe som er forankret i organisasjonen. En gjennomarbeidet strategi og forankring kan synes som et nødvendig grep for å kunne tilrettelegge for kompetansen. Dersom det ikke finnes i barnehagens organisasjon, virker det mer tilfeldig om de får ansatte med masterutdanning, og om disse i så fall får uttelling i form av lønnskompensasjon, eller i det hele tatt kan bruke kompetansen sin i barnehagen.

AVSLUTNING

I denne artikkelen har jeg undersøkt hvilke ambisjoner representanter for barnehageeier har for masterutdannede barnehagelærere i barnehagen, og hva refleksjonene deres kan fortelle om eierleddets betydning for å styrke kompetansen i barnehagen. Det er tydelig at deltakerne har store ambisjoner for de masterutdannede barnehagelærerne, og ønsker å få kompetansen inn i barnehagen. Kompetansen ses som en kunnskapsressurs i barnehagens pedagogiske arbeid og i barnehagens arbeid med å være en lærende organisasjon. Deltakernes beskrivelser bærer preg av tillit, noe som kan gi stor grad av autonomi til de masterutdannede. Både tillit og autonomi er to sentrale verdier som er viktige premisser i en profesjonsutøver sitt profesjonelle arbeid. Når det kommer til deltakernes refleksjoner rundt mer konkrete tiltak, eller strategier, og hvordan de satser på kompetanse, er flere av beskrivelsene mer diffuse. De som ikke har en tydelig strategi, beskriver dilemmaet de står i når de snakker om rekruttering, og utfordringer i rammene og systemet de har. «Ønsket, men ikke satset på», er en passende beskrivelse også i denne studien. Det som kommer frem av mine analyser og diskusjoner, er at barnehageeier kan ha stor betydning for satsningen på kompetanseheving i barnehagen. Setter barnehageeier i gang tiltak, eller legger til rette for masterutdannede barnehagelærere er det grunn til å tro at det får ringvirkninger utover den enkelte barnehagelæreres kompetanseheving, og motsatt. Strategiene (Kunnskapsdepartementet, 2021, 2023) der satsing på masterutdannede blir fremhevet kan forstås som myke styringsmekanismer, noe som også ser ut til å påvirke hvor stort ansvar barnehageeier tar for å følge opp satsingen. Ambisjonene er store, men når det ikke finnes tydelige krav eller retningslinjer, er det ingen automatikk i at barnehageeier tar, eller har handlingsrom til å ta, et aktivt ansvar for kompetanseheving i barnehagen. Et tydelig ansvar og en plan for de masterutdannede innad i den enkelte barnehageorganisasjon vil være av betydning for å kunne styrke kompetansen i barnehagen. Slik situasjonen er nå, bærer satsingen på masterutdannede barnehagelærere i barnehagen preg av et uforløst potensial for kompetanseheving og kvalitet i barnehagen.

LITTERATURLISTE

- Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tungland, I. B. E., Velde, K. L., & Bjørnstad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen: rapport fra dybdestudien i det longitudinale forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)* (Vol. nr. 85). Universitetet i Stavanger.
- Børhaug, K. (2021). *Barnehageeigarar mellom stat, marknad og sivilsamfunn*. Universitetsforlaget.
- Børhaug, K., & Lotsberg, D. Ø. (2019). *Barnehageleing i praksis*. Samlaget.
- Gotvassli, K. A. (2020). *Kunnskap, kunnskapsutvikling og kunnskapsledelse i organisasjoner* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og tillit. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197-215). Universitetsforlaget.
- Haugset, A. S. (2018). Institusjonelt eiermangfold og et likeverdig barnehage tilbud. *Nordisk barnehageforskning*, 17(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.2410>
- Hennum, B. A., & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm akademisk.
- Ivarson, K. (2023). Masterutdannede profesjonsutøvere i barnehagens kollegiale fellesskap. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen, & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet* (s. 149-168). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.55>
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utgave). Abstrakt.
- Kasin, O., & Gulbrandsen, L. (2022). *Barnehagelærere med masterutdanning : - omfang, rekruttering og tilrettelegging i barnehagen*. OsloMet - storbyuniversitetet.
- Kasin, O., & Østrem, S. (2023). Masterutdannede barnehagelæreres vilkår i barnehagen. I M. Pettersvold, J. J. Rothuizen, & S. Østrem (Red.), *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen* (s. 97-124). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.55.ch5>
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Barnehager mot 2030.Strategi for barnehagekvalitet 2021–2030*. Oslo Retrieved from. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c35eef3580af4a66898a5314b4be3f90/no/pdfs/barnehager-mot-2030.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for framtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025*. Oslo Retrieved from. <https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Barnehagen for en ny tid. Nasjonal barnehagestrategi mot 2030*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/contentassets/5bf0d0ed9f7442cdbc630c749abb8959/no/pdfs/barnehagen-for-en-ny-tid.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2023). *Fellesbarnehagen : styring, ledelse og samarbeid* (1. utgave). Fagbokforlaget.
- Ludvigsen, K., Kvilhaugsvik, H., Homme, A. & Rydland, H.T. (2023). Ny styringsstruktur og styrket eierolle. I Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (red.), *Fra «bør» til «skal». Rammeplan for barnehagen i et implementeringsperspektiv* (s. 227–262). Fagbokforlaget.

- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I Molander, A. & Terum, L. I. (Red.) *Profesjonsstudier*. (s.13-26). Universitetsforl.
- Naper, L. R., Myhr, A. R., & Haugset, A.-S. (2021). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2020 - Analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*.
<https://www.udir.no/contentassets/dd07a8045e70456d93dd31f64ce33d9e/rapport-sporsmal-til-barnehage-norge-2021.pdf>
- NOU. (2022 :13). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Hentet fra
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/486/2022/09/NOU-22-13.pdf>
- Os, E., & Hernes, L. (2023). Pilotprosjekt – veiledning til barnehageeiere for å styrke kvaliteten i barnehagen. In: Seksjon for oppdragsadministrasjon, fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Pettersvold, M., Rothuizen, J. J., & Østrem, S. (Red.), (2023). *Akademisk kunnskap og pedagogisk faglighet i barnehagen*. Cappelen damm akademisk
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2018). Barnehagelærere med masterutdanning-potensial for å styrke profesjonen og ivareta barnehagens samfunnsmandat? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4.
- Schmidt, C. H. (2024). *Videnskabsteori og professionell dømmekraft*. Samfundslitteratur.
- Shabani, N. (2021). *Barnehagelærere med masterutdanning* University of South-Eastern Norway].
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2766293/no.usn%3awiseflow%3a2663248%3a43969282.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. Hentet fra
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

¹ Kommunen regnes som barnehageeier av kommunale barnehager, og i overkant av 50 % av barnehagene eies av private aktører.

² Artikkelen inngår i et phd-prosjekt som søker å utvikle kunnskap om barnehagelærere med masterutdanning, deres kunnskap og hvordan kunnskapen kommer barn og barnehage til gode. Prosjektet er meldt til NSD, meldeskjema: 301905.

³ I forkant av intervjuene mottok alle intervjupersonene informasjonsskriv og undertegnet samtykkeerklæring.

Vol 18, nr 1 2025

Utbildning & Lärande

Introduktion: Samarbete och frihet i lärande. Perspektiv på skolutveckling och pedagogisk praxis

Iris Ridder

Speciallärares och specialpedagogers relationskompetens i arbete med elevers kamratrelationer och med relationer till elevernas föräldrarektors rörlighet i Sverige: En kunskapsöversikt

Jonas Aspelin, Daniel Östlund & Anders Jönsson

Kunskapsbildning för professionellt lärande genom kollegiala samtal

Jaana Nehez, Katina Thelin, Veronica Sülau, Eva Kane & Karin Rönnerman

STREAM-didaktik i förskola med litteracitet(er) i fokus – mellan att öppna för det okända och söka efter det kända

Helena Hansen & Ann-Christine Vallberg Roth

A School Improvement Project about Digital Technology and Differentiated Instruction: Outcomes and a Project Model

Johanna Lundqvist, Margareta Sandström, Karin Franzén, Gun-Marie Wetso, Ulrika Larsdotter Bodin & Petra Runström Nilsson

Erbjudanden om barns meningsskapande i lärarledda aktiviteter i fritidshem

Sanna Hedrén & Maria Hjalmarsson

Risk eller frisk? Tvärprofessionell samverkan för att förebygga att barn i förskola och skola hamnar i svårigheter

Maria Olsson

Masterutdannede barnehagelærere – mellom myndighetenes intensjoner og barnehageeierens ansvar

Kristina Axelsen Ivarson